

**Educació emocional i Escriptura creativa.
Conscienciació i regulació emocional:
un itinerari per a la representació
artística de les emocions.**

Curs 2018-2019

**Projecte final del Postgrau en
Educació Emocional i Benestar**

Autora: Sandra Gómez Rey



**UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA**

Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i
Benestar subjecte a una llicència de Creative
Commons:



Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 3.0 No adaptada de
Creative Commons

La direcció del Postgrau en Educació Emocional i Benestar possibilita la difusió dels treballs, però no es pot fer responsable del contingut.

Gómez Rey, S. (2019) *Educació emocional i Escriptura creativa. Conscienciació i regulació emocional: un itinerari per a la representació artística de les emocions*. Barcelona, Universitat de Barcelona

Per citar l'obra: <http://hdl.handle.net/2445/172935>



[Educació emocional i Escriptura creativa]

Conscienciació i regulació emocional: un itinerari
per a la representació artística de les emocions

per

[Sandra Gómez Rey]

UNIVERSITAT DE BARCELONA
POSTGRAU EDUCACIÓ EMOCIONAL I BENESTAR

CURS 2018-2019

TREBALL FINAL DE POSTGRAU

[Educació emocional i Escriptura creativa]

Conscienciació i regulació emocional: un itinerari per
a la representació artística de les emocions

SANDRA GÓMEZ REY
TUTOR: DR. JOSEP GUSTEMS

SETEMBRE 2019 – BARCELONA

IMATGE DE LA PORTADA: “The uninvited” - NICOLETTA CECCOLI

0. ÍNDEX

CAPÍTOL 01 · INTRODUCCIÓ **2**

LA INVESTIGACIÓ

CAPÍTOL 02 · DES D'ON EM POSICIONO

OBJECTIUS **6**

MARC TEÒRIC **8**

METODOLOGIA **15**

CAPÍTOL 03 · L'ITINERARI

DISSENY DE LES SESSIONS **19**

RESULTATS: OBSERVACIÓ DE LES EVIDÈNCIES **32**

CONCLUSIONS

CAPÍTOL 04 · EXPERIÈNCIA D'APRENENTATGE **37**

BIBLIOGRAFIA **44**

01. INTRODUCCIÓ

Introduir la creativitat i la fantasia en l'ensenyament mitjançant la creació de textos de ficció (contes, còmics, dietaris i/o cartes ficcionats) i usar-les com un mecanisme pedagògic d'ús habitual a l'aula, per a l'aprenentatge dels continguts curriculars i el desenvolupament de les competències, pot resultar per a molts una idea boja i poc apropiada, en un sistema educatiu que se sent i es vol seriós. Tanmateix, els infants i els joves adoren les històries i, a l'aula, les gaudeixen engrescats per les dinàmiques que s'hi generen al seu voltant.

Així, doncs, podria el desig de creativitat i fantasia ser considerat un estímul potentment motivador de l'aprenentatge, als centres educatius? Quant es reduirien les xifres del fracàs escolar si construïssim vincles reals entre aprenentatge i desig, aprenentatge i plaer i, fins i tot, aprenentatge i benestar?

En ple segle XXI, ja és prou sabut que la relació entre aprenentatge i emocions rau vinculada a allò que motiva, encurioseix i sorprèn l'alumnat. El neuròleg Francisco Mora afirma al seu llibre *Neuroeducación* que “la Neurociència Cognitiva ja ens assenyalava que només pot ser veritablement après allò que crida l'atenció i genera emoció. Allò que és diferent i sobresurt de la monotonia” (Mora, 2013).

Uns quants decennis abans, l'escriptor, periodista i pedagog italià Gianni Rodari deia al seu llibre *Gramática de la fantasía* (1973) que sempre hi ha un infant que demana que li expliquin una història. Aquest és un desig que els infants expressen molt sovint. Així, doncs, per què no atrevir-nos a mobilitzar la imaginació, la creativitat i les emocions en el camí d'aprendre els continguts curriculars i el desenvolupament de les competències? Rodari va ser un gran defensor de donar a la imaginació un espai en l'ensenyament, creia profundament en la creativitat infantil i en la virtut alliberadora de la paraula. Afirmava que els contes serveixen a les matemàtiques, així com les matemàtiques serveixen als contes, perquè la imaginació de l'infant aplica els seus instruments en tots els aspectes de l'experiència que provoqui la seva intervenció creativa.

[els contes] Serveixen a la poesia, a la música, a la utopia, a la tasca política: en definitiva, a l'home sencer, i no només a qui crea fantasies.

Serveixen, precisament, perquè, en aparença, no serveixen per a res: com la poesia i la música, com el teatre i l'esport (si no es converteixen en un negoci) (Rodari, 1973).

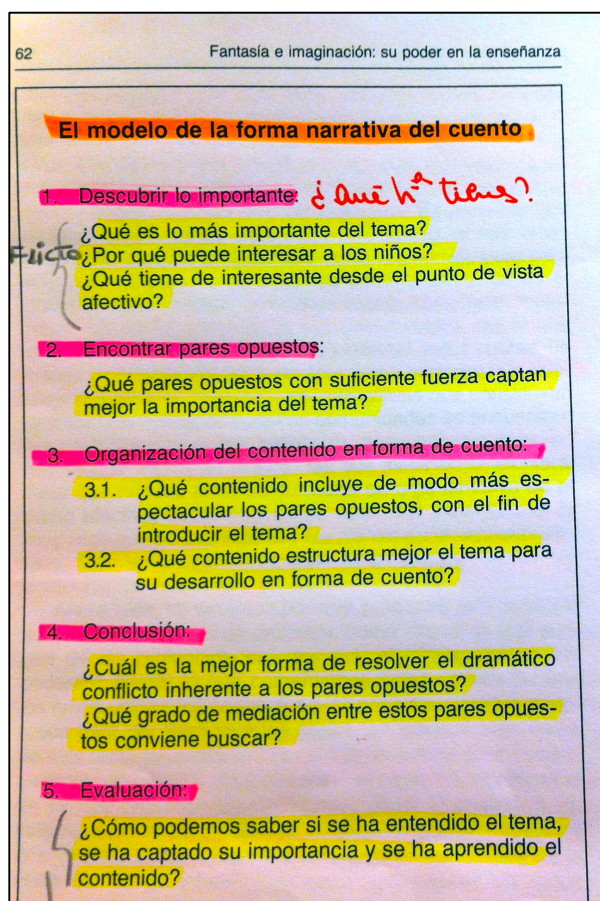
Connelly i Clandinin (1995), en el seu text "Relatos de experiencia e investigación narrativa", recollit en el llibre de Larrosa, *Déjame que te cuente*, estudien l'ús del relat i dels contes infantils en les experiències lingüístiques a l'escola:

El treball d'Applebee (1978) és una referència essencial pels estudis sobre els contes dels infants i sobre les expectatives que els nens i les nenes tenen de trobar històries tant en els mestres com en els textos. La revisió de Sutton-Smith (1986) de tota aquesta literatura distingeix [...] les aproximacions que es refereixen al significat a partir d'una tradició hermenèutica (per exemple, Erwin-Tripp i Mitchell-Kernan, 1977; Gadamer, 1982; McDowell, 1979). Una versió curricular d'aquesta literatura es troba en el suggeriment (Egan, 1986; Jackson, 1987) de que les matèries escolars estan organitzades en forma d'histories o contes. Jackson va escriure que "fins i tot quan la matèria en si mateixa no sigui una història, la lliçó conté normalment un gran nombre de segments narratius (:307) i Egan va proposar un model que "ens animés a considerar les lliçons o unitats curriculars com bones històries per ser més aviat contades que no com un conjunt d'objectius a aconseguir". (1995: 15)

Kieran Egan, al llibre *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza* (1994), conceptualitza la imaginació dels infants com l'eina d'aprenentatge més potent i enèrgica. Critica les teories de l'aprenentatge més influents perquè estan basades en programes d'investigació que s'han centrat, especialment, en un conjunt restringit de capacitats del pensament lògic dels infants. El llibre aprofundeix en les àrees de l'activitat intel·lectual dels nens i les nenes en les quals es pot contemplar la imaginació en acció. I en el centre de l'activitat hi col·loca els contes infantils, en especial, les narracions fantàstiques.

Utilitzar la força de la forma del relat per ensenyar qualsevol contingut de manera més atractiva i significativa. La forma del relat constitueix un universal cultural; tothom arreu del món gaudeix amb les narracions. Per tant, el conte no és un simple entreteniment de circumstàncies, sinó que reflexa una forma bàsica i poderosa de donar sentit al món i a l'experiència. (Egan, 1994: 13)

Durant anys he tingut en compte el model de planificació de l'ensenyança d'Egan, que estructura les unitats de contingut segons el seu model de narrativa de contes per explicar a l'aula.



Forma narrativa del conte, segons el model d'Egan (1994).

He pogut constatar l'expectació que desperta un tema o una unitat didàctica abordats a classe quan l'explicació es construeix a l'entorn d'una història de ficció.

La meua especialitat és la creativitat i la llengua. Sóc professora de Llengua catalana i Literatura a l'ESO i 'tallerista' d'escriptura creativa a l'educació primària, cicle mitjà i superior, una feina que porto a terme en escoles públiques i concertades, en col·laboració amb l'Ajuntament de Sant Cugat. En aquest segon cas, la meua capacitat d'intervenció és limitada a un màxim de dues sessions, d'una hora i mitja cadascuna, amb cada grup-classe. La meua activitat docent es reparteix entre aquestes dues etapes de l'ensenyament obligatori, amb infants d'entre 8 i 12 anys i joves d'entre 13 i 16 anys. Però en ambdues etapes procuro d'intervenir-hi amb estratègies d'ensenyament mitjançant la creativitat i per a la creativitat.

Al llarg del curs, en les meves classes de llengua catalana a l'ESO, tracto de combinar l'ensenyament de les competències bàsiques (l'expressió escrita i la comprensió escrita) amb l'ensenyament de la competència d'aprendre a aprendre, així com la creativitat i el foment del pensament crític. L'escriptura és l'eix central, i és des de la pràctica escrita de textos de ficció que els alumnes aprenen la gramàtica, sintaxi, ortografia i vocabulari. Un altre dels objectius és que els estudiants narrin i es narrin a través de l'escriptura creativa, bo i posant al centre de l'experiència els seus pensaments, sentiments i emocions, tant en relació a allò que escolten i viuen al centre educatiu, com a allò que escolten i viuen fora del centre, al seu entorn socio-familiar.

Les intervencions a primària són, en canvi, de caràcter puntual i no em permeten d'arribar tan lluny en termes d'ambició pedagògica. La finalitat dels tallers d'escriptura creativa "Escriuim contes instantanis" i "Inventem personatges instantanis" tracten, fonamentalment, de generar un temps i un espai de confiança en què els infants se sentin còmodes per alliberar les habilitats creatives a través del joc heurístic, la festa de la llibertat creadora i la fantasia. Escriuen contes breus tot participant d'un procés pedagògic que dona veu a l'infant perquè s'expressi des del desig, la intuïció i la sorpresa. I s'hi fomenta el pensament divergent amb la finalitat de capacitar els alumnes perquè flueixin en la resolució de problemes des de múltiples solucions, essent flexibles i permeables a les idees dels altres, a la crítica positiva i al fet de qüestionar-se constructivament.

Així doncs, amb experiència consolidada, d'una banda, en l'àmbit de la docència, i d'una altra, en el disseny de processos creatius-educatius, transformadors i d'apoderament de l'alumnat, em matriculo al postgrau d'Educació emocional i Benestar per a formar-me i

aprofundir en la vessant emocional de l'educació i, en concret, en el vincle entre creativitat i educació emocional.

La investigació que m'ocupa en aquest treball final de postgrau l'enfoco, doncs, cap a la recerca de maneres d'ensenyar educació emocional a través i per a la creativitat.

LA INVESTIGACIÓ

02. DES D'ON EM POSICIONO

OBJECTIUS

Opto per realitzar el meu procés d'indagació en el context dels meus tallers d'escriptura creativa per a alumnes de primària. No em plantejo cap hipòtesi d'investigació, ja que és la primera experiència de treball en què tracto d'establir un vincle entre l'educació emocional i l'escriptura creativa, l'aprenentatge curricular i el benestar. Una intervenció per mirar de trobar evidències que mostrin la relació de tots quatre objectius amb una finalitat pedagògica compartida, eficient.

Tampoc no puc saber les necessitats en matèria d'educació emocional del grup de nenes i nens de primària que participarà en la investigació, ja que els coneixeré en el mateix moment de la intervenció. Tanmateix, sé que vull indagar sobre les maneres d'ensenyar l'educació emocional a través de la construcció de relats a l'escola, i que l'experiència generi un aprenentatge sobre la creativitat, augment de l'autoestima i satisfacció.

En aquest sentit, em sembla que les preguntes que poden guiar la meua investigació són les següents: De quina manera o maneres seria possible vincular l'aprenentatge de la creativitat i l'educació emocional? Quina hauria de ser la naturalesa d'aquestes històries de ficció: realistes o quant més fantàstiques millor? Quin coneixement es podria generar: consciència emocional? Regulació emocional? Autonomia emocional? Competència social? Competències per a la vida i el benestar? Quines evidències d'aprenentatge d'educació emocional podré trobar en els contes escrits per les nenes i els nens participants? És possible integrar l'educació emocional a l'ensenyament curricular de l'assignatura de Llengua catalana i Literatura?

Dissenyo un esquema per tal de visualitzar una primera via d'investigació.

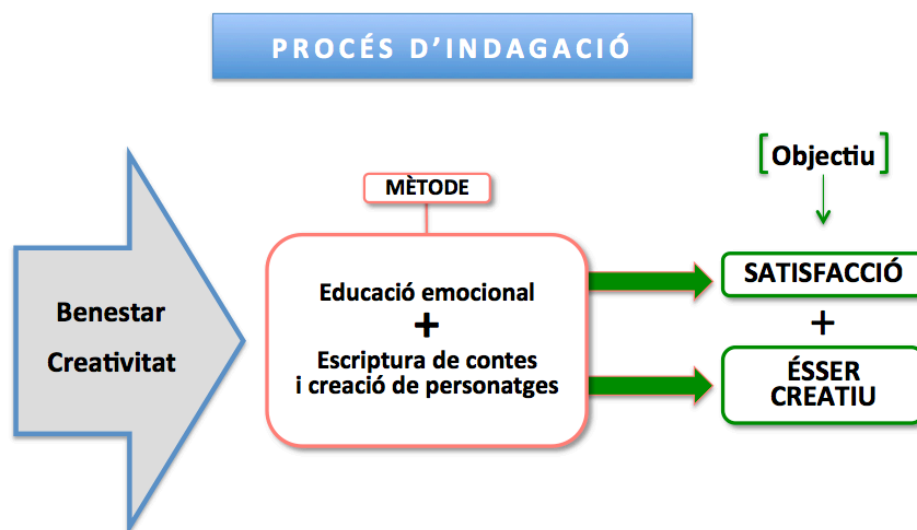


Figura 1. Esquema inicial de treball.

Tinc clar que el punt de partida rau en el treball conjunt de les dues estratègies que vull posar en relació. Per tant, entenc que ambdues van de la mà al llarg de tot el procés. En la fase final situo l'objectiu, hi col·loco la suma de dos valors emocionals sobre els quals hauré de trobar evidències que donin compte de l'assoliment. La fase intermèdia és la del mètode, és a dir, el disseny de la tasca per a la qual tinc en compte la combinació de tècniques que mobilitzin els recursos creatius i emocionals dels participants. Ara bé, en aquest moment de la investigació, desconec quins són els índexs a mesurar per a esbrinar l'assoliment o no de l'objectiu.

Per això, i més enllà de les preguntes anteriors, els objectius bàsics, habituals en tot programa d'educació emocional a primària, que m'ajuden a orientar la investigació són els següents:

- Generar vocabulari emocional.
- Adquirir un major coneixement de les pròpies emocions.
- Desenvolupar la capacitat de comprendre i regular les pròpies emocions.
- Potenciar actituds de respecte i tolerància.
- Potenciar la capacitat d'esforç i motivació davant del treball.
- Adoptar una actitud positiva davant la vida.
- Desenvolupar la tolerància a la frustració.

Tal i com afirma Renom (2012), aquests objectius de caràcter general “s’han elaborat prenent com a referència el currículum de l’Educació Primària” (:16) i no s’han de perdre de vista en el procés de posar en pràctica les activitats del programa.

MARC TEÒRIC

En una entrevista a la publicació *Cuadernos de Pedagogía*, al novembre de 2004, Fernando Hernández Hernández, doctor en Psicologia, va parlar de la pedagogia del desig en contraposició a la pedagogia de l’esforç:

M’esforço si desitjo alguna cosa. Si no ho desitjo, l’esforç com una imposició, com a obligació o com un càstig, no funciona. En la perspectiva educativa dels projectes de treball, cada dia hi ha exemples del que significa la pedagogia del desig: saber on està el subjecte, què està vivint; saber quines preguntes es fa per a portar-lo a unes altres preguntes més complexes que li obrin altres camins. (2004: 48)

En aquesta mateixa direcció, Rafael Bisquerra, catedràtic d’Orientació psicopedagògica de la Universitat de Barcelona, i Agnès Renom, membre del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) citen a la introducció del llibre *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6 – 12 años)* (2012), alguns dels aspectes que actualment caracteritzen la infància: fracàs escolar, nens i nenes amb problemes psicològics, poca motivació cap a l’estudi i falta d’interès o de valor per l’esforç personal o per l’obtenció d’èxits. I hi afegeixen: “Tot plegat fa pensar en la necessitat de crear situacions noves, afavorir estímuls i treballar el desenvolupament integral de les persones, tenint en compte tant el camp intel·lectual com l’emocional”. (:11)

El reclam sobre la necessitat de transformar l’ensenyament, dins i fora de la comunitat educativa, no és pas nou ni tampoc una qüestió recent que hagi sorgit en la present revolució educativa. Gabriel Janer i Manila, escriptor i doctor en Pedagogia, al seu llibre *Pedagogia de la imaginació poètica* (1986), ja reflexionava sobre com havia de ser una innovadora pedagogia de la imaginació. Hi feia una sèrie d’inèdites propostes didàctiques en què el joc d’imaginar

esdevenia un procés d'aprenentatge el qual donava especial protagonisme a la força lúdica de la paraula. Llavors, Janer i Manila es preguntava per la voluntat real de canvi de les organitzacions educatives per tal d'evolucionar cap a noves maneres d'ensenyar, a través del desig i el joc pedagògic. Deia:

És atractiu, emperò, d'indagar fins a quin punt aquests principis d'una pedagogia tan estimulante han arribat a concretar-se en una pràctica escolar que capgira els fonaments de l'escola tradicional. [...] L'escola tradicional és contrària a aquell sentiment lúdic de l'existència. Ordena, planifica, exigeix l'aprenentatge del que és convenient i útil. Conduïx a l'examen. Aquest és el seu paper. Acudir a l'escola és, encara avui, bandejar-se de la imaginació i adquirir la memòria que ens domestica i ens subjecta. (Janer i Manila, 1986: 10)

També l'educació emocional es troba fora dels plans d'estudi, talment com passa, molt sovint encara, amb l'aprenentatge de la creativitat. I quan s'aborda en escoles i instituts, es fa de manera puntual i aïllada del currículum escolar, fet que en dificulta l'aprenentatge i el desenvolupament. Per tant, semblaria que aquestes disciplines –creativitat i educació emocional– lligades al benestar individual i col·lectiu haguessin de continuar apartades de l'àmbit de l'ensenyament. Com si allò que es viu en els centres educatius no hagués o pogués equiparar-se al que es viu en d'altres espais que sí són considerats generadors de benestar, com per exemple, un auditori de concerts, un gimnàs, un centre dedicat a la meditació o els espais oberts en plena natura.

En aquest sentit, Bisquerra, en el pròleg del llibre *Arte y bienestar. Investigación aplicada* (2013), que coordina Josep Gustems, doctor en Pedagogia, afirma que “Si volem educar per a la vida, l'educació en el segle XXI hauria d'orientar-se cap a una formació ben fonamentada per facilitar que cada persona aconsegueixi el seu propi benestar i el comparteixi amb els altres a fi de contribuir al benestar social” (:14). Descriu el benestar emocional –també, la creativitat– com experiències altament subjectives i afirma que romandre en la plenitud de l'ésser creador i/o *satisfacció vital* demana haver transitat pel canvi dintre de la nostra experiència vital, transformadora i generadora de benestar emocional. (2013: 21)

Satisfacció vital

La noció de *satisfacció vital*, a què acabo de fer referència, m'interessa perquè em sembla trobar-hi el vincle entre creativitat i educació emocional que vull explorar, bo i prenent l'explicació que en fan Proctor, Linley i Maltby (2009), citats per Gustems (2012: 21): “la *satisfacció vital* és un component cognitiu del benestar subjectiu, resultat dels esdeveniments i les experiències de la vida.”

Puc distingir-hi un triple grau de consciència: la *satisfacció vital* és el resultat de ser conscient d'un benestar, implica consciència emocional, reconèixer-se a un mateix un “em sento bé” i posar-lo en valor; també, implica consciència de quina és la cosa (situació, esdeveniment, experiència vital) que em causa aquest benestar subjectiu i, finalment, consciència de que aquesta cosa que em causa benestar, en tant que subjectiu, no necessàriament també ha de causar benestar a un altre/a. Així, en aquesta triple consciència sobre la qual es construeix la noció de *satisfacció vital* em sembla reconèixer-hi un cert grau de saviesa emocional: arribar a l'estat de *satisfacció vital* demana un treball de descoberta, aprenentatge i creixement personal. I encara, legitimant la pròpia subjectivitat es legitima i tolera la subjectivitat de l'altre/a, l'existència d'altres benestars subjectius diferents entre sí i, també, del meu. D'aquí que ho hagi qualificat de saviesa emocional pel fet d'englobar-hi un triple efecte cognitiu d'abast profund, resultant d'un aprenentatge.

Pel que té de consciència la noció de *satisfacció vital*, em sembla oportú situar-la com un dels objectius del meu procés d'indagació, en substitució de l'emoció genèrica de satisfacció.



Figura 2.1. Esquema de treball: adequació de l'objectiu al marc teòric.

Des de l'inici em semblava difícil mesurar la satisfacció en genèric. En canvi, semblaria factible trobar índexs per a mesurar la *satisfacció vital*, bo i tenint en compte el triple grau de consciència emocional que he explicat abans. El concepte de Proctor, Linley i Maltby (2009) diu que “la *satisfacció vital* és un component cognitiu del benestar subjectiu, resultat dels esdeveniments i les experiències de la vida”. Aleshores, les possibles preguntes per conèixer el nivell de *satisfacció vital* dels infants podrien ser, al final de la tasca creativa: Com et sents després d’haver modificat el conte introduint-hi les emocions del personatge? Bé – Una mica bé – Malament; i durant el procés creatiu: Com t’has sentit realitzant cadascuna de les parts del procés creatiu (enumeració de les diferents tasques i jocs)? Bé – Una mica bé – Malament. Són preguntes destinades a generar consciència del grau de benestar assolit durant el procés i respecte al resultat final.

Benestar subjectiu

Els processos creatius són genuïnament subjectius: ho és el missatge de l'autor/a així com el procés per a elaborar-lo i representar-lo creativament. També, la noció de *satisfacció vital* es basa en la sensació subjectiva de benestar. Per tant, em sembla oportú donar un lloc al component subjectiu del benestar de cada infant que participa en la investigació, des de l'inici del procés.

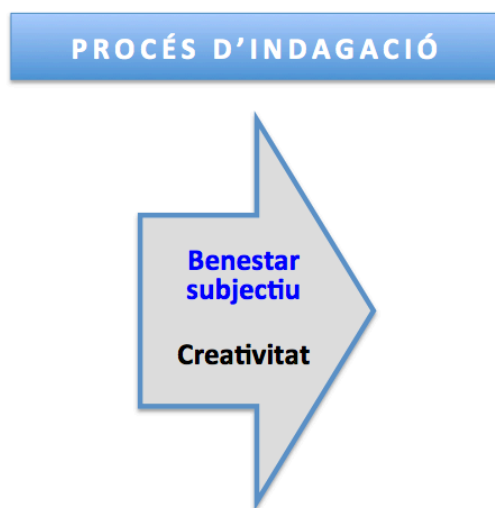


Figura 2.2. Esquema de treball: adequació de la tasca de preparació al marc teòric.

Miraré, doncs, de desenvolupar rutes creatives obertes i tolerants amb la creativitat que brota de les emocions subjectives de benestar de cada infant, per avançar a la *satisfacció vital*.

Aquestes rutes necessiten un entorn lúdic. Runco (2010) afirma que “assumint riscos, transformant el joc en una producció concreta i útil, afrontant el que és desconegut amb actitud de misteri il·lusionada, orientant la nostra visió més cap al procés que cap al producte, i amb parsimònia i moderació, i fugint de les presses”. (Gustems i Calderón, 2012: 9)

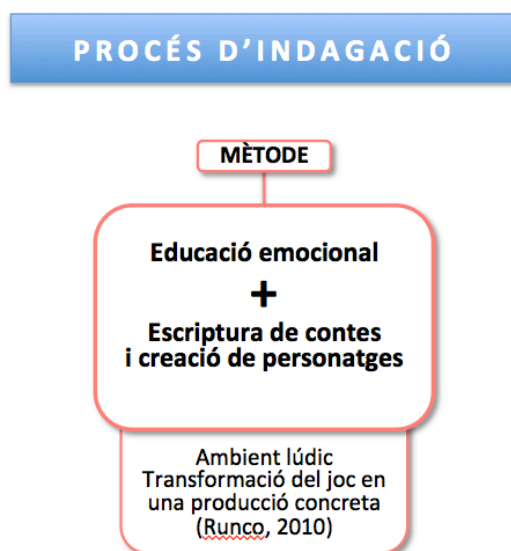


Figura 2.3. Esquema de treball: adequació del mètode al marc teòric.

Treballant en un clima de confiança, llibertat i plaer, els alumnes poden arribar a “sentir el “fluir” (Csikszentmihalyi, 1999), evitant la pressió de la pressa, els premis, l’avaluació, el control o la crítica”. (Gustems i Calderón, 2012: 9)

Flow o “fluir”

Mihaly Csikszentmihalyi és el principal representant del fluir. El *flow* o “fluir”, tal i com ho explica Bisquerra al seu llibre *Psicopedagogia de las emociones* (2009) és una experiència de gaudi comparable a un sentiment profund d’alegria o felicitat. Es produeix com a conseqüència d’un esforç voluntari per aconseguir alguna cosa que val la pena. És alguna cosa que *fem*, és a dir, comporta acció, necessàriament. Durant més de vint anys, Csikszentmihalyi va entrevistar persones en les seves investigacions de camp que van fer servir moltes vegades el terme flux o similars en les seves descripcions. Deien a Csikszentmihalyi, citat per Bisquerra (2009: 241), expressions com: “sento com si la vida fluís al meu voltant”, “era com està flotant”, “em sentia

portada pel flux”. Era la manera d’explicar la sensació de benestar que havien sentit realitzant una feina que els agradava, resolent un problema, retrobant-se amb una persona estimada, etc. Cal un esforç per aconseguir la fita que es desitja i la persona ho sap, però també sap que està capacitada per aconseguir-ho.

La teoria del fluir es pot aplicar a l’educació actual: “Pot aconseguir-se quan es dona a cada membre de la classe una activitat que estigui en consonància amb les seves competències. [...] En aquest sentit, animar i motivar cap a la lectura individual, junt amb la realització d’exercicis i activitats d’aprenentatge autònom, són estratègies que acostumen a funcionar”. (Bisquerra, 2010: 242)

Intuïció creativa

Una altra experiència emocional lligada a l’acte creatiu és la vivència de la intuïció creativa. Tuffanelli (2010), citat per Burset (2013), anomena “intuïció creativa” a la tasca que fan els dos hemisferis cerebrals durant l’acte creatiu: d’un banda, l’hemisferi dret hi aporta la capacitat de generar imatges mentals i el resultant de la intuïció, i d’una altra, l’hemisferi esquerre hi contribueix amb la capacitat d’elaborar. Com si es tractés d’una mena de treball col·laboratiu, els hemisferis avancen alhora en el procés de creació.

Per al filòsof José A. Marina (2007), la intuïció creativa demana ser satisfeta. Citat per Burset (2013), Marina ens recorda que “la creació artística pot considerar-se com la solució a un problema”, i que l’autor quan comença a voler resoldre aquest problema “només posseeix un esbós buit, quasi un pressentiment” (Marina, 2007: 155). El que mou l’autor a cercar la solució és satisfer la seva intuïció i esbrinar si aquesta l’encerta o l’erra. Per a fer-ho, l’autor s’endinsa en un camí cap el desconegut que és, en definitiva, un producte de la interacció entre la idea, el pensament, el sentiment i l’acció. (Burset, 2013)

Capacitat de risc

És sabut que el camí cap el desconegut genera incertesa, ansietat, inseguretat. Per això, la tasca creativa requereix d’un cert grau de valentia i esforç, i quelcom més important: la capacitat de risc.

Quan ens decidim a arriscar, a relacionar aspectes d'àmbits diferents, fins i tot, a ser agosarats per a transformar, transgredir o inventar una situació, amb el fi d'aconseguir un objectiu, resoldre un problema o satisfer un desig, podem dir que estem en el camí de ser creatius. (Burset, 2013: 81)

En la fase inicial de la intervenció, defineixo l'àmbit de treball –la creativitat- i l'ambient –benestar subjectiu-. Des del principi, la creativitat és un mitjà i un fi, i el mateix amb el benestar subjectiu. Des la perspectiva de la Psicologia positiva, tractaré, doncs, de fomentar un ambient de treball positiu i optimista, en què les emocions positives, el joc i la festa creadora estiguin al centre de l'experiència. El propòsit no és altre que el d'animar els alumnes a creure en el seu potencial creatiu, predisposar-los a assumir riscos i a emprendre, en un temps i un espai de confiança i seguretat. Un ambient amable perquè els infants puguin “fluir” (Csikszentmihalyi) durant l'acció creadora i avançar des de la “intuïció creativa” (Tuffanelli) en el procés creatiu, que per la meva especialitat formativa, serà l'expressió escrita.

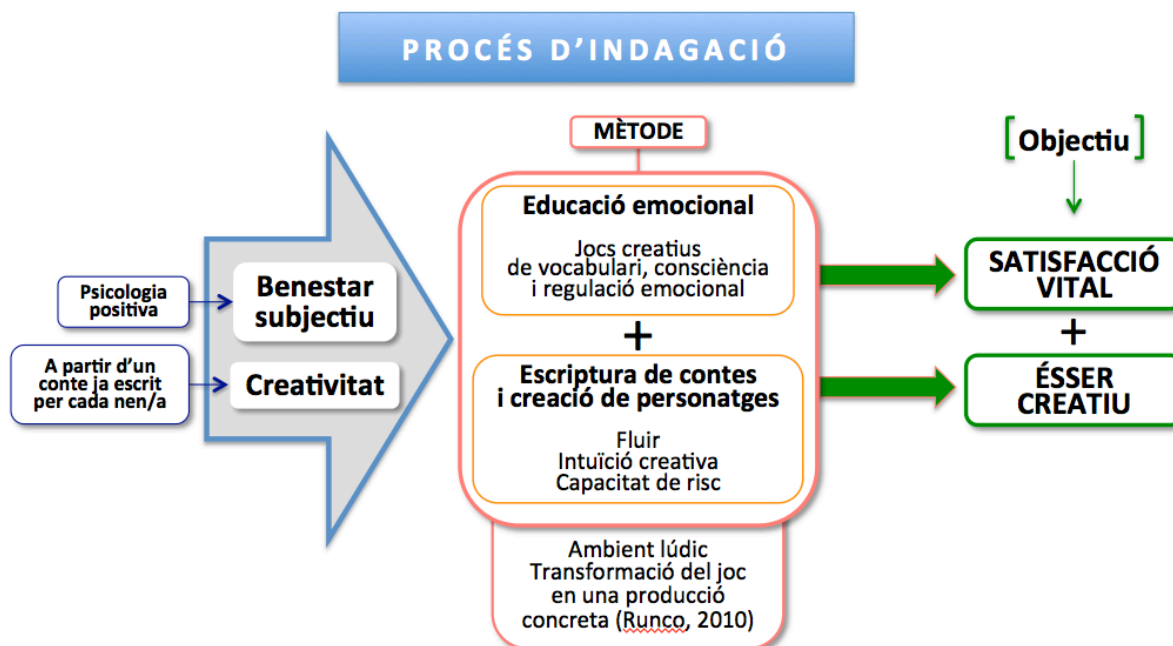


Figura 2.4. Esquema de treball definitiu adequat al marc teòric.

Tractaré, en aquest treball final del postgrau d'Educació emocional i Benestar, de donar compte de la implementació d'una pràctica d'investigació que, prenent les bases de la Psicologia Positiva com a marc teòric -entre d'altres referències-, explori la relació entre creativitat, emocions positives, aprenentatge i benestar. Per a aquest propòsit, em sembla que cal posar allò que interessa a cada alumne/a al centre de l'experiència d'aprenentatge, bo i resignificant l'aprenentatge com una experiència de desig vinculada a les emocions, la curiositat i l'alegria. Una vivència que causi en els estudiants una consciència de gaudi, de benestar subjectiu estable en el temps, productora de *satisfacció vital*.

És la pedagogia del desig (Hernández, 2004), que en paraules de Gabriel Janer i Manila a *Literatura infantil i experiència cognitiva* (1995) ho descriu així:

Correspon a la literatura, al llenguatge poètic de la fabulació, recuperar les vies que condueixen al joc amb les paraules, a l'exercici de la imaginació que genera múltiples efectes de sentit, a l'art de contar històries que parlen de la vida. La fabulació és contrària a la rigidesa de les veritats solemnes. L'art de narrar consisteix, segurament a estimular l'aparició d'un dubte sobre allò que sabem amb certesa. (1995: 114)

METODOLOGIA

Entenc com a mètode el conjunt de tècniques i instruments que orienten una pràctica en un context determinat i per a aprenents amb necessitats específiques, destinat a generar un aprenentatge concret i situat, del qual es pugui donar compte al final d'un procés.

Per què l'escriptura creativa?

Els contes –llegir-los i escriure'ls- ens ajuden a organitzar el caos: la realitat externa a nosaltres i el nostre propi caos intern. Aquest podria ser un dels principals motius pels quals als éssers humans els encanten les històries. Posar ordre en lo petit per entendre el més gran.

Silvia Adela Kohan, filòloga i logopeda, diu a *La escritura terapéutica* (2013) que durant l'acte d'escriure s'està al servei de les pròpies idees i dels propis sentiments; es genera

benestar, un major coneixement d'un mateix i augment de l'autoestima. Serveix per sorprendre'ns del que sabem i per descobrir la pròpia veu. Per a Kohan, escriure és una manera de restar tranquils en un món que no entenem. En els nombrosos tallers d'escriptura que ha realitzat, explica que els participants li han fet confessions de l'estil: "A través dels personatges m'atrevia a posar a la seva boca el que jo no m'atrevia a explicar"; en una ocasió un infantil va respondre que li agradava escriure contes perquè "si vull, en un conte, ressuscito la meua àvia". (2013: 27)

És per aquests propòsits, i d'altres, que plantejo la pràctica de l'escriptura creativa a les meves classes i tallers. També, en el disseny de la intervenció d'aquest treball, l'encàrrec d'escriure un conte s'emmarca en "el procés mitjançant el qual l'alumne construeix significats i atribueix sentit a la seva activitat d'aprendre" (Coll, Mauri i Rochera, 2012). L'aprenentatge s'emmarca dins l'acte de resoldre eficientment un problema real (Marina, 2007): l'encàrrec d'escriure una història sobre un tema d'interès per a l'alumne/a i que, a més, esdevingui l'expressió d'allò que pensa i sent en relació al tema, a través de l'argument i els personatges que inventa.

Quant a la metodologia, l'escriptura creativa és, dins del meu procés d'indagació, un mitjà i un fi. Aquesta idea respon al que Ken Robinson, reconegut expert en el desenvolupament de la creativitat i la innovació, defineix com *ensenyament creatiu* (2012). Robinson distingeix entre ensenyar mitjançant la creativitat i ensenyar per a la creativitat, és a dir, usar la creativitat com un instrument d'aprenentatge de la creativitat. Per a Robinson, ensenyar mitjançant la creativitat correspon a la funció d'implicar i inspirar els alumnes, i diu que és un procés creatiu en sí mateix que parteix de l'interès dels mestres pels alumnes. És ensenyar de manera creativa (:363). Per exemple, el mestre prepara un vídeo didàctic amb certs moments d'humor perquè l'explicació sigui amena i capti l'atenció dels alumnes, o un dia, usa un objecte concret per dinamitzar una sessió, per exemple, una pilota. En canvi, ensenyar per a la creativitat, és quelcom diferent:

Consisteix en facilitar la feina creativa d'altres persones. [...] Implica fer a les persones preguntes obertes que puguin tenir múltiples respostes, treballar en grup en projectes col·laboratius, fer servir la imaginació per a explorar possibilitats, establir connexions entre

diferents punts de vista, i analitzar les ambigüitats i les tensions que pugui haver entre ells. (: 364)

L'ensenyament per a la creativitat com un fi anima els alumnes a creure en el seu potencial creatiu i els hi infon confiança perquè ho intentin, ajuda a l'alumne/a a descobrir les seves pròpies habilitats creatives i fomenta el desenvolupament de les habilitats del treball creatiu independent, bo i estimulant l'autoconfiança, la independència de judici i la capacitat de pensar per un mateix. Fomenta l'experimentació i la indagació, i la disposició a cometre errors. (Robinson, 1992: 365)

Atès què explica Robinson sobre l'ensenyament per a la creativitat, sembla evident la connexió amb la Psicologia positiva que considera fonamental l'estimulació d'emocions positives com l'alegria, la il·lusió, l'humor, l'amor, l'esperança, etc.

El vincle amb l'educació emocional

Les competències emocionals són el “conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per a prendre consciència, comprendre, expressar i regular de manera apropiada els fenòmens emocionals” (Bisquerra, 2009: 146). L'educació emocional s'ocupa de l'ensenyament pel domini d'aquestes competències. El model del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) distingeix cinc blocs: consciència emocional, regulació emocional, autonomia personal, competència social i habilitats de vida i benestar.

Usaré el programa d'activitats pràctiques que es presenta al llibre *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6 - 12 años)*, d'Agnès Renom, membre del GROP. Proposa una diversitat important d'activitats pel desenvolupament de les competències emocionals, agrupades per treballar cadascun dels cinc grans grups que estableix el model del GROP.

Escriptura creativa i educació emocional

El mètode de la intervenció serà -com no pot ser d'una altra manera, tractant-se de creativitat i educació emocional- de caràcter pràctic. Tractaré d'articular l'aprenentatge de la creativitat dins d'un programa d'educació emocional que pugui ser avaluat seguint un model socioconstructivista multidimensional i dinàmic. Aquest model entén el procés d'avaluació com

“un sistema integrat en –i alineat o concordant amb- les activitats d’ensenyament i aprenentatge” (Coll, Rochera, Naranjo i Mayordomo, 2007; Mauri i Rochera, 2010), amb què “el professor pugui ajudar l’alumne a fer visibles els coneixements construïts conjuntament a l’aula” (Colomina i Rochera, 2002).

L’aprenentatge d’aquest model forma part del pla d’estudis del Postgrau Avaluar per aprendre que vaig realitzar el curs passat. El model d’avaluació multidimensional i dinàmic consta de 5 moments diferents d’un sistema d’avaluació: preparació, avaluació en sentit estricte, correcció, comunicació, feedback i aprofitament.

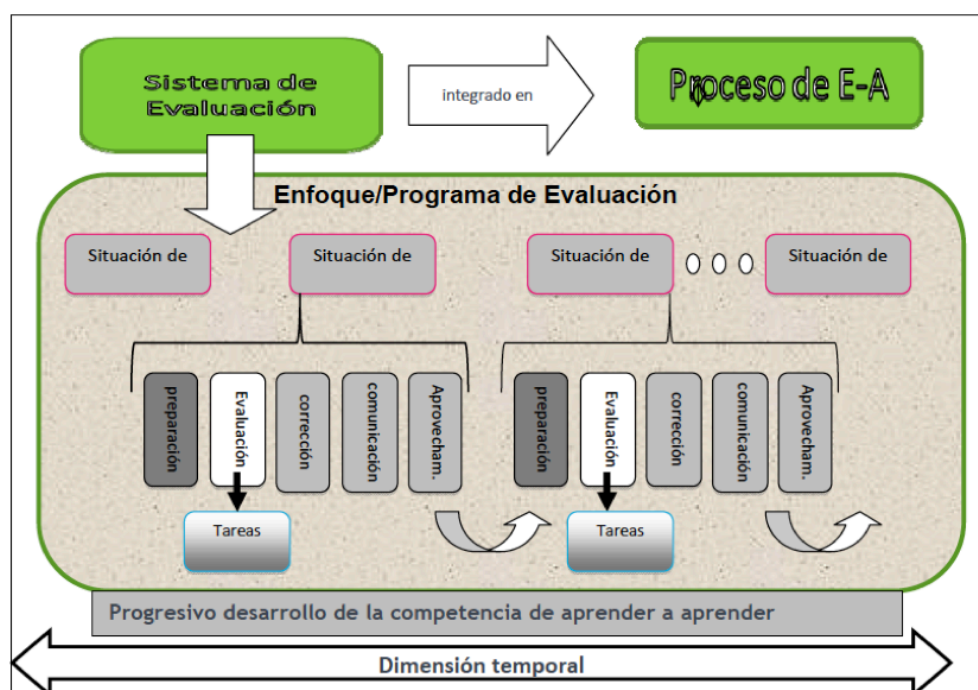


Figura 3. Model de disseny de la pràctica d'avaluació i desenvolupament de la competència a aprendre a aprendre.

Organitzat des d'una perspectiva socioconstructivista i situada, usaré el model per a l'ensenyament de la competència aprendre a aprendre, incloent-hi també l'aprenentatge de les competències emocionals, la creativitat i l'avaluació formativa, donant espais rellevants a la reflexió sobre el procés creatiu.

El desenvolupament de la competència aprendre a aprendre –i específicament, amb el disseny d'aquest programa, el desenvolupament del tarannà de l'ésser creatiu i l'assoliment de l'estat de *satisfacció vital*- és un procés en què "l'alumne construeix significats i atribueix sentit a la seva activitat d'aprendre i pot gestionar aquesta activitat de manera cada vegada més autònoma" (Coll, Mauri i Rochera, 2012).

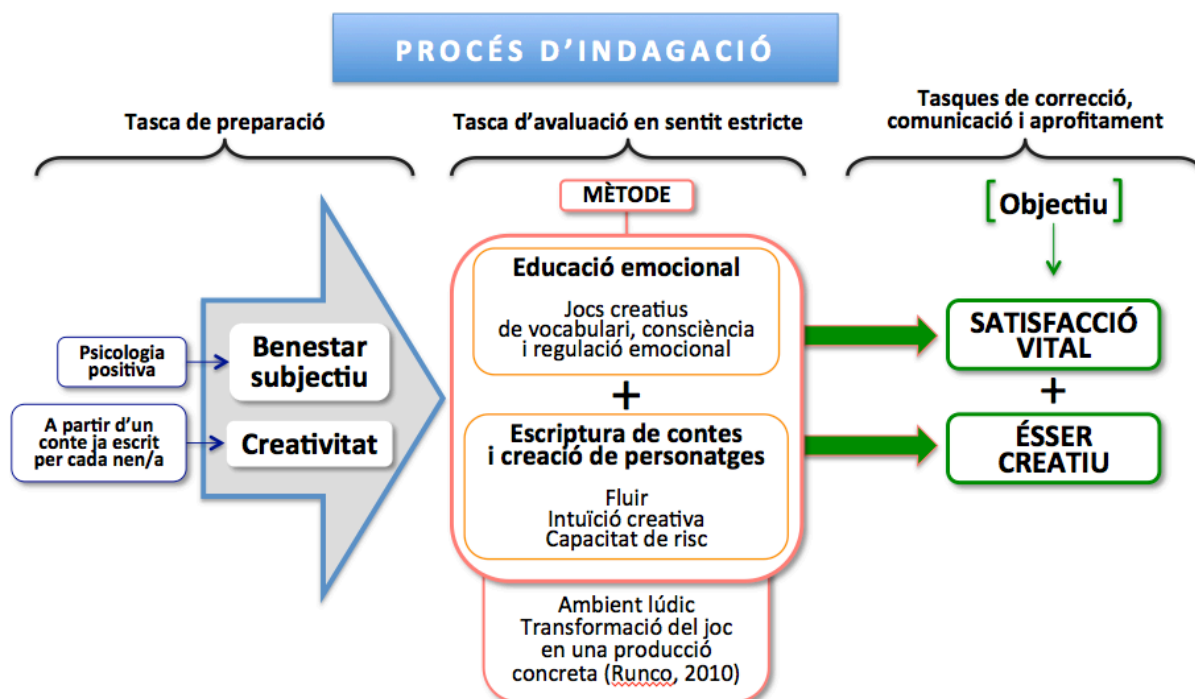
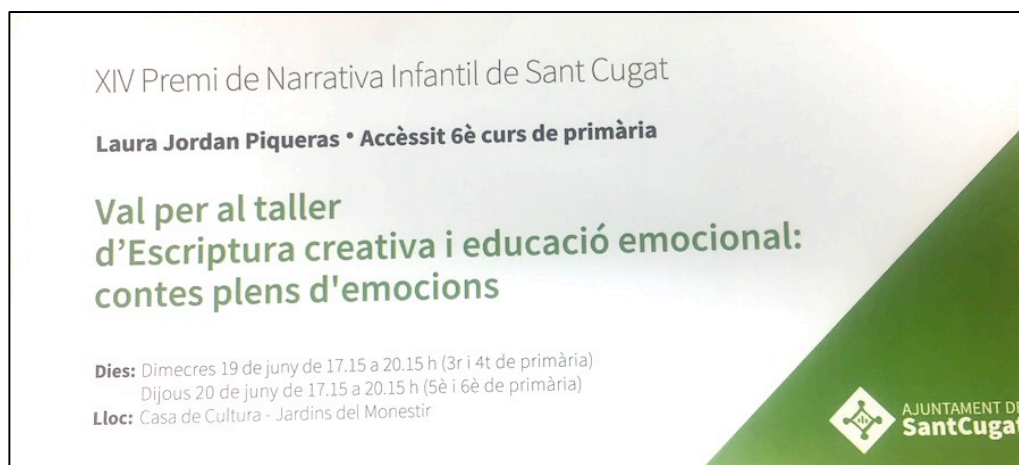


Figura 4. Aplicació del model multidimensional i dinàmic a l'esquema de treball del procés d'indagació.

03. L'ITINERARI

DISSENY DE LES SESSIONS

Planifico realitzar la investigació en el context del taller que cada any realitzo en el marc del Premi de Narrativa Infantil que convoca l'Ajuntament de Sant Cugat. El taller és el premi del concurs pels guanyadors i finalistes de les escoles de primària -cicles mig i superior-, públiques i concertades, que s'hi han presentat. Duré a terme la meua intervenció en dues sessions de tres hores cadascuna. El programa serà el mateix per ambdues, amb la diferència de que els participants de la primera sessió seran de 3r i 4t, i a la segona, de 5è i 6è de primària.



Butlleta del taller per als guanyadors i finalistes del premi.

Dies abans del taller, tinc accés als contes premiats. Enguany, els llegeixo tenint en ment el disseny del taller d'escriptura creativa i educació emocional que hi hauré de realitzar. Observo que tots els contes comparteixen una mateixa mancança: no hi ha representació escrita de les emocions dels personatges. Sembla que els 'escriptors' —els infants que han escrit els contes en el marc del premi— es focalitzen en la descripció de les accions, però dediquen poca o cap atenció a la dimensió emocional dels personatges. Per exemple, no narren les emocions que els empenyen a fer una cosa o perquè trien fer-ne una altra. Tampoc no descriuen les emocions que es poden deduir a través del llenguatge corporal en la manera de fer les coses. El mateix passa amb els diàlegs. Els contes no mostren la manera de dir, el to amb què es parla o l'estat d'ànim que hi ha, fins i tot, en els silencis. Em pregunto si aquesta mancança dels textos es deu a una migrada educació emocional en l'entorn educatiu i socio-familiar.

Mentre preparo el disseny del taller, decideixo prendre els contes que han escrit els participants com a punt de partida. La pràctica creativa serà la reescriptura d'un fragment del conte —cada infant del seu— per tal d'afegir-hi emocions. Cada 'escriptor/a' triarà el fragment posant-lo al centre de l'experiència d'aprenentatge, amb l'objectiu de millorar-lo bo i desenvolupant-hi les emocions del personatge que ha creat.

Per a dissenyar la pràctica de la meua intervenció, elaboro la base d'orientació. Aquest instrument m'ajuda a planificar les operacions necessàries i a orientar-me en el disseny de les sessions. La pràctica creativa de la reescriptura, en aquest cas, demana centrar-se en el desenvolupament de les competències de la consciència emocional i la regulació emocional.

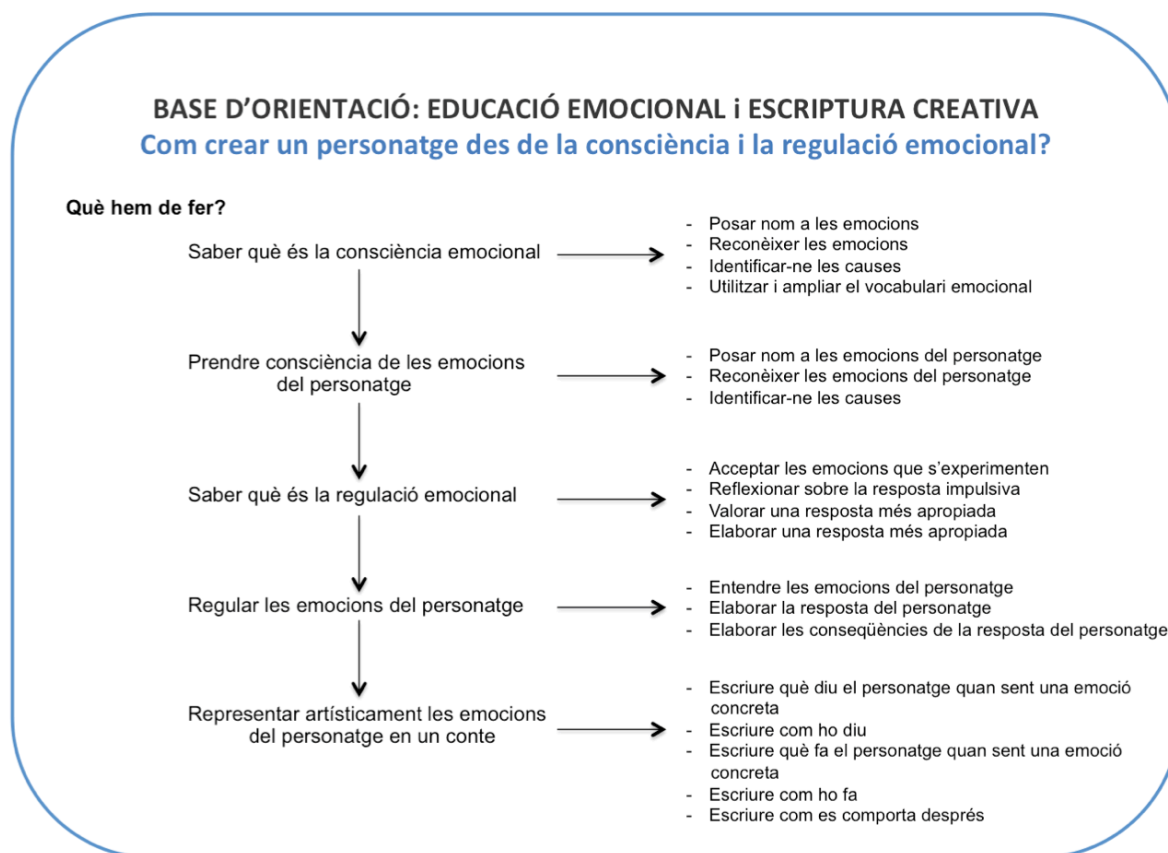


Figura 5. Base d'orientació pel disseny de la pràctica d'indagació.

La base d'orientació també s'anomena “guia de navegació” o “carta d'estudi”. Neus Sanmartí explica al seu llibre *10 ideas clave. Evaluar para aprender* (2007) que la base d'orientació serveix per resumir el coneixement que els estudiants han d'interioritzar. Segons Sanmartí, la pregunta que millor ens encamina per a preparar la base d'orientació és: “En què hem de pensar o què hem de fer per realitzar un determinat tipus de tasques?”.

A partir de la base d'orientació, i atenent al model multidimensional i dinàmic que he explicat abans, per a l'aprenentatge de les competències consciència emocional, regulació emocional i creativitat, desenvolupo la pràctica d'avaluació següent:

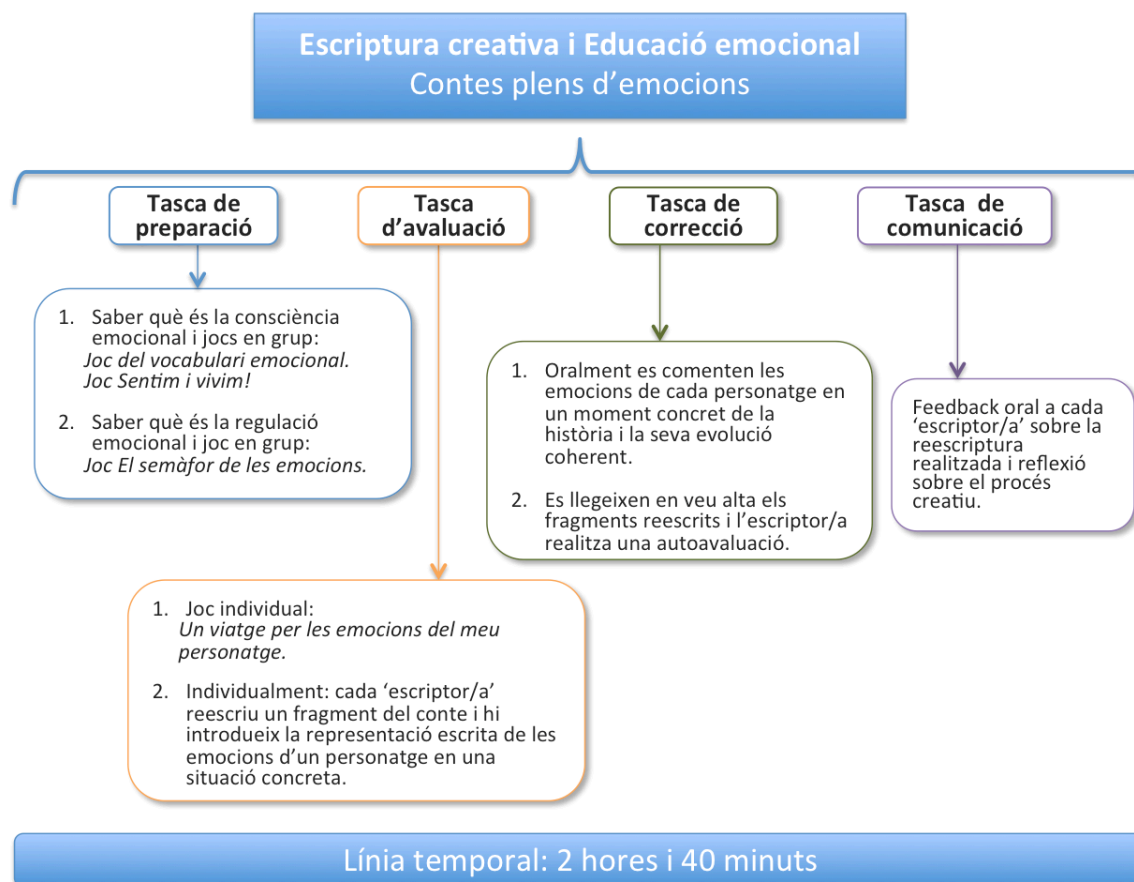


Figura 6. Disseny de les sessions: Pràctica d'avaluació i de desenvolupament de les competències emocionals i la creativitat.

Les sessions comencen a les 17:30 i finalitzen a les 20:30. Però la durada real és inferior a 3 hores, en descomptar 20 minuts de descans, un temps destinat al berenar dels infants.

La tasca d'avaluació és la reescriptura de la part d'un conte per a introduir-hi la representació de les emocions d'un personatge, en una situació concreta. Abans però, la tasca de preparació consistirà en un seguit d'activitats pràctiques dirigides a identificar les emocions, i a com dur a terme la competència de la regulació emocional.

Selecciono els jocs de la tasca de preparació i el de l'avaluació del llibre *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6 - 12 años)*, d'Agnès Renom. El Joc del Vocabulari emocional i el Joc Sentim i vivim! em semblen adequats per a l'aprenentatge de la

consciència emocional, i el Joc El semàfor de les emocions, per a l'aprenentatge de la regulació emocional. També, desenvolupo les fitxes per aplicar els coneixements competencials que es deriven les activitats, a la reescriptura dels contes.

El *lesson plan* del taller és el següent:

Joc vocabulari emocional Què sento?

1

140 Premi de Narrativa Infantil
CURS D'ESCRITURA CREATIVA PLENA D'EMOCIONS
GRUP 5a i 6a - 20 de juny de 2019

JOC DEL VOCABULARI EMOCIONAL

Com et dius? _____

www.contesdemontaga.cat
Curs d'Esmentat i conllet per Contes de Montaga de llet de Vera Dulce
Sandra Gómez Rey | info@contesdemontaga.cat

- Descripció de l'activitat

Activitat de consciència emocional. Sovint és difícil posar nom a les emocions ja que el ventall és ampli. Adquirir vocabulari emocional és important per expressar els sentiments de manera eficient.

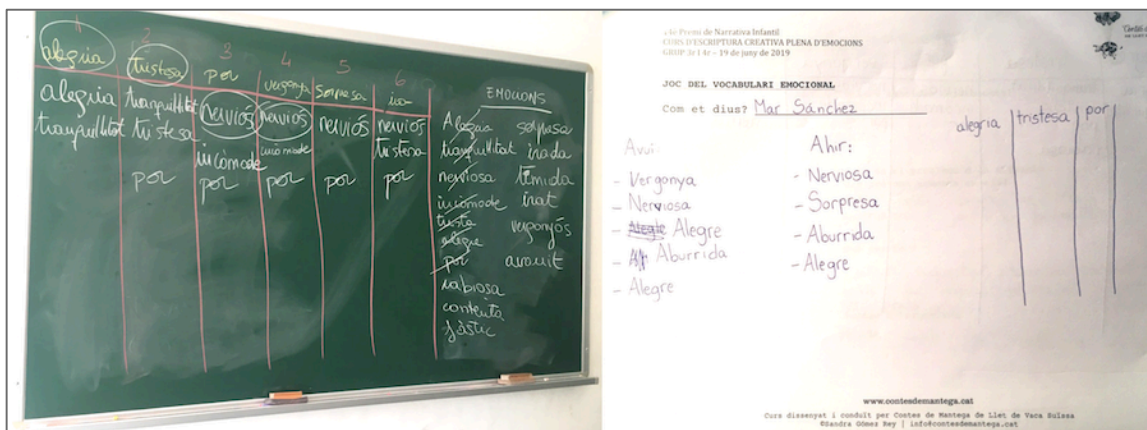
- Objectius

- Identificar, classificar i descriure emocions diferents.
- Usar i ampliar el vocabulari emocional.

- Desenvolupament

Activitat en grup. Demano als participants que escriguin les emocions que han sentit durant el dia, des de que s'han llevat al matí fins a la tarda que han acudit al taller. Mentrestant, dibuixo a la pissarra una taula de 6 columnes i a l'encapçalament de cadascuna d'elles hi poso una emoció: alegria, tristesa, por, vergonya, sorpresa i ira. A continuació, els participants van dient les emocions que han escrit i les anoto a la pissarra. I per últim, els hi pregunto, què sentim o què ens passa quan tenim por, estem alegres,

sentim vergonya, etc.?, i anem classificant les emocions en les diferents columnes associant-les unes a les altres.



- Reflexió

Reflexionem sobre el fet que podem fer servir paraules diferents per expressar la mateixa emoció i en destaquem els diferents matisos. Alguns dels participants de 3r i 4r expliquen que fan 1 hora al mes d'educació emocional a l'escola, i que ja saben que hi ha moltes emocions amb noms diferents, tot i que en sentir-les algunes s'hi assemblen. En canvi, cap dels alumnes del grup de 5è i 6è fa, ni ha fet en el passat, educació emocional. Queden parats de que hi hagi tantes emocions i que, a nivell de vocabulari, n'utilitzem tan poques.

**Un viatge per les
emocions del meu
personatge**

Què sent?

148 Premis de Narrativa Infantil
CURS D'ESCRITURA CREATIVA PLENA D'EMOCIONS
GRUP 5è i 6è - 20 de juny de 2019



Castell de Montgat
Centre de Recerca i Innovació

Un viatge per les emocions del meu personatge

Com et dius? _____

Nom del o la protagonista del teu conte? _____

Emocions
del personatge
al principi de
la història

↓

Emocions
del personatge
durant la història

↓

Emocions
del personatge
al final de
la història

↓

www.contademedontgat.cat

Curs dissenyat i conduït per Còrrecs de Montgat de l'Ilet de Valls Ruland
Mònica Oliver info@contademedontgat.cat

- Descripció de l'activitat

Activitat de consciència emocional. Atès que en l'activitat anterior hem generat vocabulari emocional, en aquesta segona es tracta de prendre consciència de la dimensió emocional de les històries dels participants.



- Objectius

- Identificar les emocions d'un personatge del conte fent ús del vocabulari emocional.
- Observar la seva evolució emocional al llarg de la història i concretar-ne les causes.

- Desenvolupament

Activitat individual. Els participants revisen el seu conte i trien un personatge protagonista o destacat. Després, omplen la fitxa "Un viatge per les emocions del meu personatge" i hi anoten l'emoció dominant del o la protagonista al principi de la història, al mig i al final. També, cal que escriguin el fet que ha provocat cadascun dels canvis emocionals.

- Reflexió

Pregunto als participants si després d'omplir la fitxa de l'activitat s'han adonat que el seu personatge no varia d'emoció al llarg de la història. Un nen explica que el seu personatge sempre està trist. Li comento –i això serveix pels personatges de tots els participants- que les emocions dels protagonistes han de variar perquè la història avanci. De fet, el motor de la història sovint serà allò que el personatge sent i que el mou a l'acció. El personatge pot estar sempre trist, però cal que variï la intensitat de la tristesa i fer-la evolucionar cap a la ràbia, la ira, la depressió, la desesperació, etc., segons els esdeveniments que es vagin succeint. Perquè els canvis emocionals van lligats als fets concrets que passen. Reflexionem sobre com reescriure la dimensió emocional del personatge perquè evolucioni: els participants donen idees, les apuntem a la pissarra i ens

adonem que quasi totes són accions. Per tant, és fàcil veure que, en molts casos, per crear un personatge que evolucioni emocionalment caldrà introduir fets rellevants en el conte.

Sentim i vivim!

emoció – raó - comportament

3

	AMOR VERMELL	TRISTESA GROC	IRA TARONJA	ALEGRIA VERD	POR BLANC	VERGONYA BLAU	
J		X	X	O		X	1
Ju	O	X	X		X	O	2
Y		O	X	O	X	X	3
N		X	X	O	X	X	4
B		X	X	O	X	O	5
L	O		X	O	X	O	6
			X	O	X	O	7
			X	O	X	O	8

- Descripció de l'activitat

Activitat de consciència emocional. Les situacions externes a nosaltres actuen com a alteradors de les nostres emocions. L'activitat ajuda a entendre que les persones reaccionem de diferents maneres davant allò que vivim.

- Objectius

- Descobrir emocions davant de determinades circumstàncies.
- Associar emocions a esdeveniments de la vida quotidiana.

- Desenvolupament

Activitat en grup. Reparteixo a cada participant 6 targetes de colors diferents: vermell, groc, taronja, verd, blanc i blau. A la pissarra, dibuixo una graella de 7 columnes: a la primera hi poso la inicial del nom de cada nen/a i a la resta de columnes els assigno un color i una emoció. A continuació, plantejo situacions de la vida diària i els participants han de respondre a cada situació aixecant una de les 6 targetes amb el color de l'emoció que els sembla que sentirien davant aquella situació. Anoto les respostes a la graella de la pissarra.

- Reflexió

Reflexionem sobre la varietat d'emocions que provoca cada esdeveniment. Per exemple, sobre com davant d'una mateixa situació les persones experimentem emocions

diferents. Els participants expressen certa sorpresa en adonar-se la facilitat amb que les emocions es veuen alterades per causes externes. L'activitat també els fa veure que cal introduir accions a les històries perquè les emocions dels personatges canviïn i puguin evolucionar, tal i com s'explicava a l'activitat anterior, "Un viatge per les emocions del meu personatge".

El semàfor de les emocions

control

4

14è Premi de Narrativa Infantil
CURS D'ESCRITURA CREATIVA PLENA D'EMOCIONS
GRUP 5è i 6è - 20 de juny de 2019

EL SEMÀFOR DE LES EMOCIONS

Quines emocions experimento?

VERMELL

Quin és el problema o la situació que provoca aquesta emoció?

TARONJA

Què puc fer?

VERD

Buscar alternatives

www.contesdemantega.cat
Curs dissenyat i conduït per Contes de Mantega de Llet de Vaca Suïssa
Sandra Gómez Rey | info@contesdemantega.cat

- Descripció de l'activitat

Activitat de regulació emocional. Hi ha reaccions que no són generadores de benestar ni per a nosaltres ni per a la resta de persones. La regulació emocional vol dir gestionar les emocions per a saber donar una resposta eficient que ens ajudi a comunicar-nos favorablement.

- Objectius

- Identificar i acceptar les emocions experimentades.
- Analitzar, valorar i donar la resposta més apropiada.

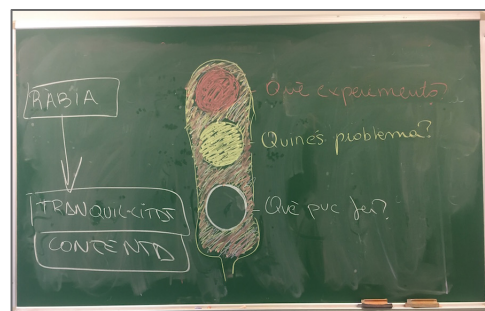
- Desenvolupament

Activitat en grup i individual. Reparteixo a cada participant una fitxa de treball en què poden escriure fins a tres situacions en les quals van perdre els papers. Mentrestant, dibuixo un semàfor a la pissarra amb les següents consignes:

Llum vermella: Identifico l'emoció que experimento.

Llum taronja: Aturat, reflexiono sobre el problema que m'ha provocat l'emoció.

Llum verda: Busco una manera de respondre i expressar les emocions favorablement.



Quan ja han escrit les situacions a la fitxa les comentem amb veu alta. Una nena explica que un dia va començar a cridar i a insultar la seva germana després que aquesta l'estigués burxant una bona estona. Aquesta situació serveix d'exemple per posar en pràctica tots junts "El semàfor de les emocions". Els participants argumenten en veu alta diferents opcions de respondre (llum verda) des de la reflexió (llum taronja), bo i cercant la manera més positiva d'expressar emocions i sentiments per resoldre el conflicte amb la germana. A continuació, cada participant aplica el semàfor de les emocions a la situació que ha escrit i omple una altra fitxa definint els passos per a elaborar una resposta regulada.

Fitxa de treball

EL SEMÀFOR

1ª situació La meua germana no em parava de dirichar
Vaig fer Vaig començar a cridar i insultarla.

2ª situació
Vaig fer _____

3ª situació
Vaig fer _____

Quines emocions experimento?
-Ràbia
-Ira

Quin és el problema o la situació que provoca aquesta emoció?
estar trist quan la meua germana i jo ens barallem.

Què puc fer?
Evitar aquesta situació parlant amb la meua germana i fent les paus
Buscar alternatives
Parlar amb la mare o el pare.

• Reflexió

Reflexionem sobre la importància de no precipitar-se per no donar una resposta impulsiva a una situació de conflicte. Una nena diu que si no pensem bé les coses que fem poden acabar passant coses pitjors i que la situació es converteixi en un problema més gros. Un nen explica que per no respondre malament va bé comptar fins a 10, però amb l'activitat del semàfor s'ha adonat que amb això no n'hi ha prou i que fa falta més temps per calmar les emocions i pensar bé una resposta tranquil·la. Observo que l'activitat del semàfor els agrada perquè és un mecanisme que l'entenen molt bé i els ajuda a comprendre la importància de la regulació emocional.

Un viatge per les emocions del meu personatge

Què fa el personatge per canviar l'emoció?

5

14è Premi de Narrativa Infantil
CURS D'ESCRITURA CREATIVA PLENA D'EMOCIONS
GRUP Sè i 6è - 20 de juny de 2019

Un viatge per les emocions del meu personatge

EMOCIO AL PRINCIPI DE LA HISTORIA

A. Què podríem fer que passés? VERMELL
TARONJA
VERD

EMOCIO DURANT LA HISTORIA

B. Què podríem fer que passés? VERMELL
TARONJA
VERD

EMOCIO AL FINAL DE LA HISTORIA

www.contesdemantega.cat
Curs dissenyat i conduït per Contes de Mantega de Llet de Vaca Suïssa
@sandra_gomez_rey | info@contesdemantega.cat

- Descripció de l'activitat

Activitat de regulació emocional. És el moment de posar en pràctica la regulació emocional, que hem vist a l'activitat anterior, per millorar la dimensió emocional del personatge que han creat els participants.

- Objectius

- Explorar l'ús del semàfor de les emocions per fer evolucionar el personatge del conte.
- Analitzar les reaccions del personatge i valorar si es modifiquen per fer-lo evolucionar.

- Desenvolupament

Activitat individual. A partir de la tasca feta a la fitxa de la primera part d'"Un viatge per les emocions del meu personatge", els participants usen el semàfor de les emocions per donar coherència, millorar o crear el viatge emocional del personatge al llarg de la història.



Ofereixo, també, als participants l'opció de treballar els canvis emocionals del personatge només en una situació concreta del conte, usant el semàfor de les emocions. Es tracta de millorar la resposta del personatge ja escrita, per tal reescriure i reorientar l'argument en general. Després del treball individual, els nens i nenes del taller van sortint a la pissarra i hi escriuen l'evolució emocional que han elaborat.



- Reflexió

En la fotografia de dalt, es pot observar l'evolució emocional de 4 personatges protagonistes o principals. Els personatges es diuen Vincent, Lucia, Bolígraf i Clara. M'agrada fer-hi referència perquè la imatge mostra de manera molt gràfica els resultats de la tasca de reescriptura realitzada. El personatge Vincent arrenca la història commogut per una situació inesperada que acaba de viure. És un fet que l'empeny a haver de viure una aventura que li resulta més estressant cada dia que passa, però al final la situació es resolt i el Vincent recupera la calma. Els altres personatges també evolucionen d'una emoció negativa a una de positiva. Destaca el Bolígraf que passa de sentir odi al principi del conte a sentir alegria al final, recuperant abans l'autoconfiança cap al mig de la història, cosa que pot significar un important punt de gir argumental. Els participants reflexionen sobre la falta d'atenció que es presta a les emocions dels personatges quan a l'escola se'ls hi encarrega que n'inventin un. Diuen que se'ls

hi explica molt bé com han de descriure físicament un personatge, però no com han d'inventar-li les emocions i el paper que juguen aquestes en el desenvolupament argumental. Busquem alguna explicació de per què passa això. Una nena diu que potser és que els mestres no saben gaire com s'inventen els personatges i per això no ho expliquen. Un nen afegeix que si no saben que els personatges han de tenir emocions o no hi donen importància potser és perquè tampoc no saben que les emocions de les persones són importants. Una nena diu que, llavors, aquestes mestres no deuen saber què és l'educació emocional. Quedo gratament sorpresa del debat que s'ha generat al voltant de la relació entre el poc valor que es dona a l'educació de les emocions i l'absència d'emocions en els contes que escriuen els infants a primària. Entenc que els contes bé poden funcionar com el mirall de la inconsciència emocional de qui escriu i, per extensió, de la inconsciència emocional que hi ha en l'entorn immediat.

L'encàrrec

A escriure... Som-hi!

6



- Descripció de l'activitat

Cada 'escriptor/a' reescriu el fragment de conte que ha triat per incorporar-hi la dimensió emocional que s'ha treballat durant la sessió. Aquest és l'encàrrec que han de dur a terme i que coneixen des de l'inici del taller. És el moment de representar en el text les idees que han elaborat i, també, quan l'experiència d'aprenentatge cobra un sentit complet.

- Objectius

- Des d'una perspectiva emocional, millorar el conte que havien presentat al Premi de Narrativa Infantil que convoca l'Ajuntament de Sant Cugat.

- Aplicar els elements de millora que s'han elaborat a través de les tècniques que inclouen els jocs plantejats.

RESULTATS: OBSERVACIONS DE LES EVIDÈNCIES

Yanna Immerzel Vara. 5è

Versió original

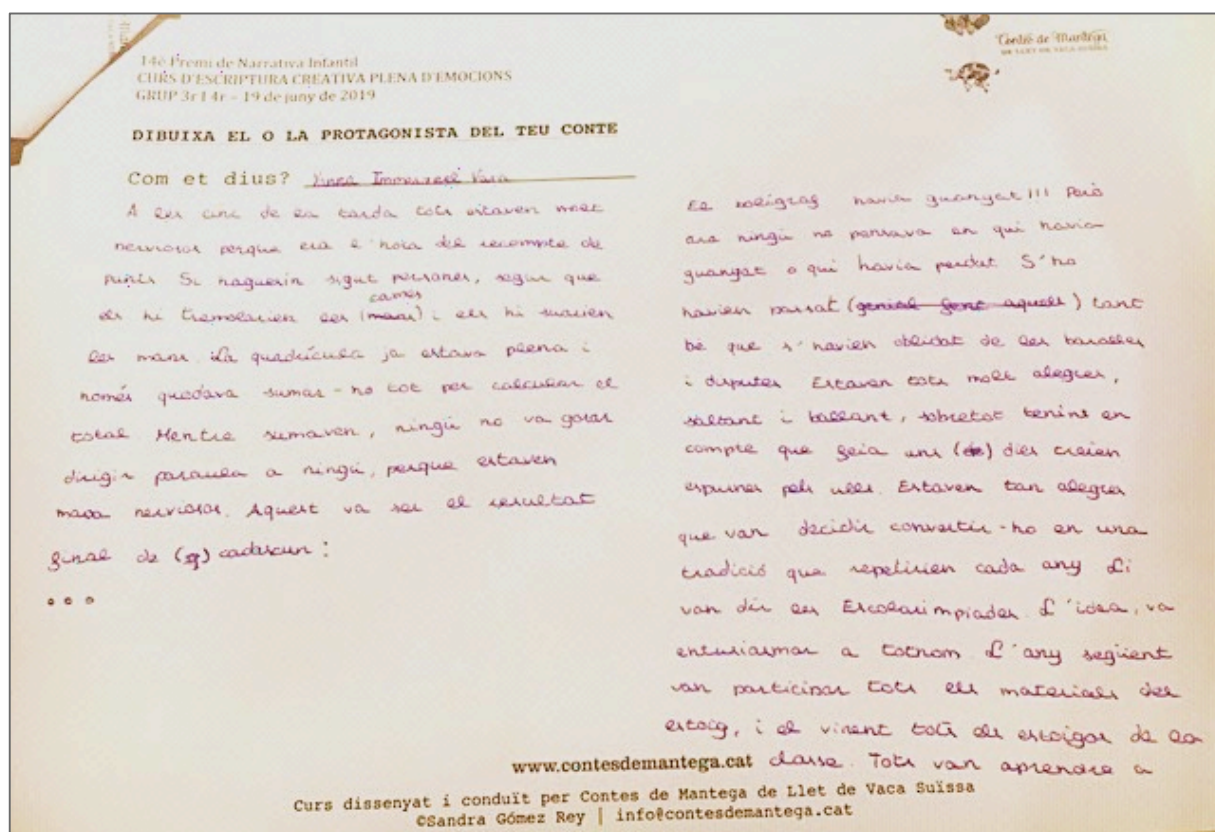
A les cinc de la tarda tots estaven molt nerviosos perquè era l'hora del recompte de punts. La quadrícula ja estava plena i només quedava sumar-ho tot per calcular el total de cadascun. Van començar a sumar i aquest va ser el resultat final de cadascun:

	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres	TOTAL
Llapis		5	8			13
Bolígraf	2	4	3		6	15
Colors		10		3		13
Subratlladors	9					9
Goma		7	7			14
Típex	3		5	5		13

El bolígraf havia guanyat!!! Però ara o pensaven amb qui havia guanyat i qui havia perdut. S'ho havien passat fent aquella competició que s'havien oblidat de les baralles i disputes. Van decidir convertir-ho en una tradició que repetirien cada any. Li van dir les escolarimpiades. L'any següent van participar tots els materials de l'estoig, i el següent, tots els estoigs de la classe de la nena. Tots van aprendre a respectar i a tindre un bon esperit esportiu.

El fragment que la Yanna tria per a la tasca de reescriptura correspon als darrers paràgrafs del conte. A nivell d'emocions, només s'expressa el nerviosisme dels personatges a la primera línia, quan diu: "A les cinc de la tarda tots estaven molt nerviosos perquè era l'hora del recompte de punts.". En la resta del fragment, no hi ha cap més referència a d'altres emocions. S'hi narra la celebració de cloenda d'unes primeres 'escolarimpíades', en què els materials d'un estoig festegen l'esperit esportiu. Doncs bé, la Yanna es proposa reescriure aquesta darrera part de la història i construir-hi la representació escrita de les emocions subjacents a les accions i decisions dels personatges, que succeeixen al final del conte.

Versió reescrita



La Yanna reescriu el final del seu conte amb l'encàrrec d'incorporar a la narració la dimensió emocional. En el primer paràgraf, quan diu que tots estaven nerviosos a causa del recompte, ara hi diu: "Si haguessin sigut persones segur que els hi tremolarien les cames i els hi suarien les mans". En aquest punt, la Yanna mostra el nerviosisme dels personatges a través de l'expressió corporal. Al taller, durant els dos primers jocs de consciència emocional, vam

reflexionar sobre les maneres que té el cos de dir-nos l'emoció que sentim. En relatar aquests senyals, estem mostrant al lector l'emoció d'un personatge o l'emoció que domina un ambient. En aquest cas, l'"escriptora" representa el nerviosisme a través de la tremolor i la suor. Pregunto a la Yanna per què ha pensat en aquests senyals per a representar els nervis dels personatges i respon que és el que li passa a ella quan està nerviosa. Explica que de vegades no s'adona que està nerviosa fins que les mans li comencen a suar. Li pregunto, llavors, si la pràctica de la consciència emocional que hem fet al taller l'ha ajudat en algun sentit i contesta que li sembla que ara és més conscient de la relació entre nerviosisme i suor, i que ser-ne conscient li ha fet pensar que podia usar-ho en la reescriptura del conte.

El paràgraf continua, i reescrit diu: "ningú no va gosar dirigir paraula a ningú perquè estaven massa nerviosos". Em sembla evident la força que desprèn ara el text perquè la frase mostra clarament l'ambient que hi ha durant el recompte: un silenci expectant, una respiració continguda que fa emmudir els allà reunits a l'espera de conèixer qui és el guanyador/a de la competició. Intento fer veure al grup la importància de representar les emocions en els contes que escriuen, perquè llavors és més fàcil que l'escriptura cobri vida. I els poso d'exemple el fragment reescrit de la Yanna, perquè havent-hi afegit només una frase carregada d'emoció, aconseguix un moment que el lector pot recordar amb intensitat. En canvi, abans de la reescriptura, llegíem una freda descripció que ens deixava bastant indiferents.

En el segon paràgraf, l'"escriptora" narra la reacció dels participants en saber qui és el guanyador/a de la competició. La versió original a penes té emoció. És un petit resum d'accions que tanca la història. Però, en la reescriptura, la Yanna enriqueix la situació escrivint: "Estaven tots molt alegres, saltant i ballant", i ho compara amb l'emoció negativa que aquests mateixos personatges sentien abans: "sobretot, tenint en compte que feia uns dies treien espurnes pels ulls". Felicito la Yanna per dues raons: la primera, perquè ha vist la necessitat de posar emoció en aquest moment de la història i per la manera que ha triat de representar l'alegria dels personatges mostrant-los saltant i ballant, i la segona, perquè en elaborar una comparació, que no hi era en la versió original, comprèn la importància de fer evolucionar les emocions del/la protagonista –o en aquest cas, el conjunt de protagonistes en tractar-se d'una història coral-. Ho result excel·lentment comparant l'alegria del final del conte amb la crispació que vivien cap al mig de la història.

Finalment, l'"escriptora" arrodoneix l'encàrrec quan introdueix el verb entusiasmar en una frase en què no hi havia cap evidència d'emoció. El text original deia: "L'any següent van

participar tots els materials de l'estoig...", i després de reescriure'l hi diu: "La idea va entusiasmar tothom. L'any següent van participar tots els materials de l'estoig...". Així, ara el lector sap que les següents 'escolarimpíades' tindran un èxit de participació assegurat perquè l'entusiasme és present en la voluntat dels tots els que volen participar-hi. Demano al grup si s'adonen de la potència del nou final que ha escrit la Yanna i responen que sí. Un final que deixa la història amb una vibració alta perquè fa servir un verb ben contagiós: entusiasmar té una gran força, i l'entusiasme, vinculat a l'alegria, és una emoció que conté una bona dosi de benestar. L'expressió d'aquesta emoció al final del conte deixa el lector amb una agradable sensació de benestar que és probable que recordi en pensar en el conte de la Yanna.

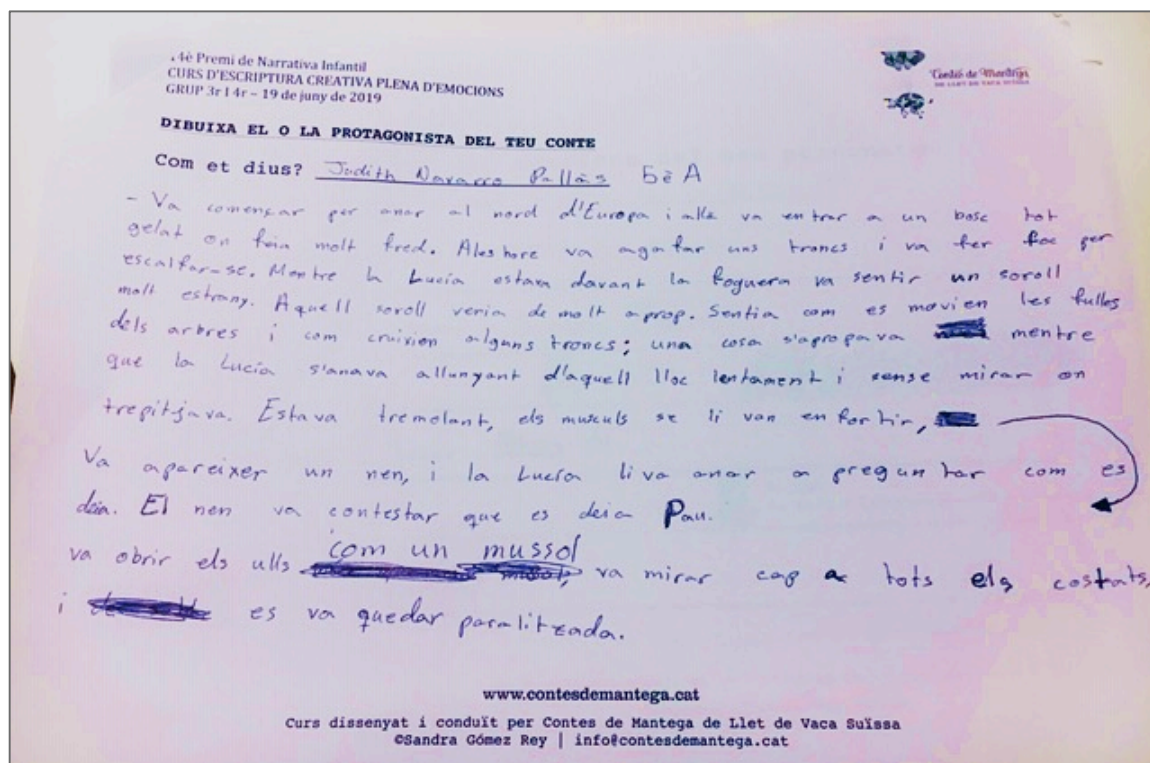
Judith Navarro. 5è

Versió original

Va començar per anar al nord d'Europa i allà va entrar a un bosc tot gelat on feia molt de fred. Aleshores va agafar uns troncs i va fer foc per escalfar-se. Mentre la Lucia estava davant de la foguera va sentir un soroll molt estrany. Aquell soroll venia de molt a prop. Sentia com es movien les fulles i com cruixien alguns troncs; una cosa s'apropava mentre que la Lucia s'anava allunyant d'aquell lloc. De sobte, va saltar un nen que sortia d'entre les fulles. La Lucia es va apropar i li va preguntar com es deia. El nen va contestar que es deia Pau. La Lucia li va començar a preguntar què feia allà, com havia aparegut en aquell lloc tant estrany, entre llacs i muntanyes.

La Judith tria un fragment del principi del seu conte. La protagonista és una nena que es diu Lucia, que ha decidit fer la volta al món. La pràctica de reescriptura que fa la Judith és interessant perquè aconsegueix comunicar les emocions al lector sense mencionar-ne el nom pròpiament dit.

Versió reescrita



En la versió reescrita, s'observa que l'"escriptora" narra amb detall els moviments que fa la Lucia en un ambient molt ben descrit, que ja existeix en la versió original. Gràcies al detall amb què ara representa les accions de la protagonista aconsegueix mostrar clarament l'emoció sense mencionar-la.

La versió original diu:

...Va començar per anar al nord d'Europa i allà va entrar a un bosc tot gelat on feia molt de fred. Aleshores va agafar uns troncs i va fer foc per escalfar-se. Mentre la Lucia estava davant de la foguera va sentir un soroll molt estrany. Aquell soroll venia de molt a prop. Sentia com es movien les fulles i com cruixien alguns troncs; una cosa s'apropava mentre que la Lucia s'anava allunyant d'aquell lloc.

Em sembla que per l'ambient descrit, el lector/a pot intuir que la nena té por quan es diu que s'anava allunyant del lloc d'on venien uns sorolls misteriosos. Pregunto al grup quina emoció sent la nena després de llegir la frase en veu alta i alguns responen que els sembla que és la por.

A continuació, llegeixo en veu alta el mateix fragment, però en la versió reescrita. Diu així: "Una cosa s'apropava mentre la Lucia s'anava allunyant d'aquell lloc, lentament, i sense mirar on trepitjava. Estava tremolant, els músculs se li van enfortir, va obrir els ulls com un mussol, va mirar cap a tots els costats i es va quedar paralitzada". Havent llegit, els hi repeteixo la pregunta: De quina emoció es tracta? Tots sense excepció responen que és la por. Els pregunto quina de les dues versions els ha agradat més i contesten que és millor la versió reescrita. Per què?, els pregunto, i una nena respon que en la reescrita es veu millor que la nena té por. Una altra nena explica que, amb la versió reescrita, s'ha imaginat millor la situació de la protagonista i tots els moviments, i que està clar que hi sent por. Tots estem d'acord.

Llavors, pregunto a la Judith com se li han acudit les accions per a representar la por de la Lucia. Explica que durant el taller, quan hem parlat de la regulació emocional, s'ha imaginat una manera de controlar la por, per no posar-se a cridar. Aleshores, se li ha acudit que, per exemple, podria quedar-se paralitzada. A partir d'aquesta idea se li ha acudit la resta.

També felicito a la Judith per la manera de resoldre l'encàrrec. Afegeixo, però, que la por dóna lloc a reaccions rapidíssimes, difícils de controlar. La por activa el sistema límbic del cervell generant una capacitat de resposta en dos milisegons, que sense entrenament emocional és complicat aturar, els hi explico. Per això, és incert saber com poder reaccionar davant d'un perill imminent. Tot i així, comento que l'exercici d'imaginació que ha fet la Judith ha estat molt productiu perquè és evident que li ha funcionat molt bé per a trobar maneres de representar la por en una situació concreta.

CONCLUSIONS

04 · EXPERIÈNCIA D'APRENTATGE

Com en tots els processos creatius, el factor temps és un dels més determinants de cara a l'obtenció de resultats. Els dos exemples de reescriptura que presento donen evidències

de l'evolució entre l'escrit original i el fragment reescrit. En d'altres casos, la manca de temps va afectar al resultat final.

Tot i la limitació del temps, l'experiència resulta interessant. Ho desglosso a continuació, però en primer lloc em sembla important destacar la resposta bastant generalitzada dels nens i nenes quan, al final de la sessió, els pregunto sobre què els ha semblat el taller. Diuen que els ha agradat treballar a partir del conte que havien escrit pel concurs perquè han rebut un feedback molt enfocat a les emocions que ningú no els hi havia donat fins ara. Des de la perspectiva dels objectius de la meva investigació, aquest és un punt rellevant perquè em sembla que dona compte que és possible establir un vincle interessant entre educació emocional i creativitat, pels infants de primària.

Tot seguit, recupero la figura 6 per a fer-ne una anàlisi més acurada.

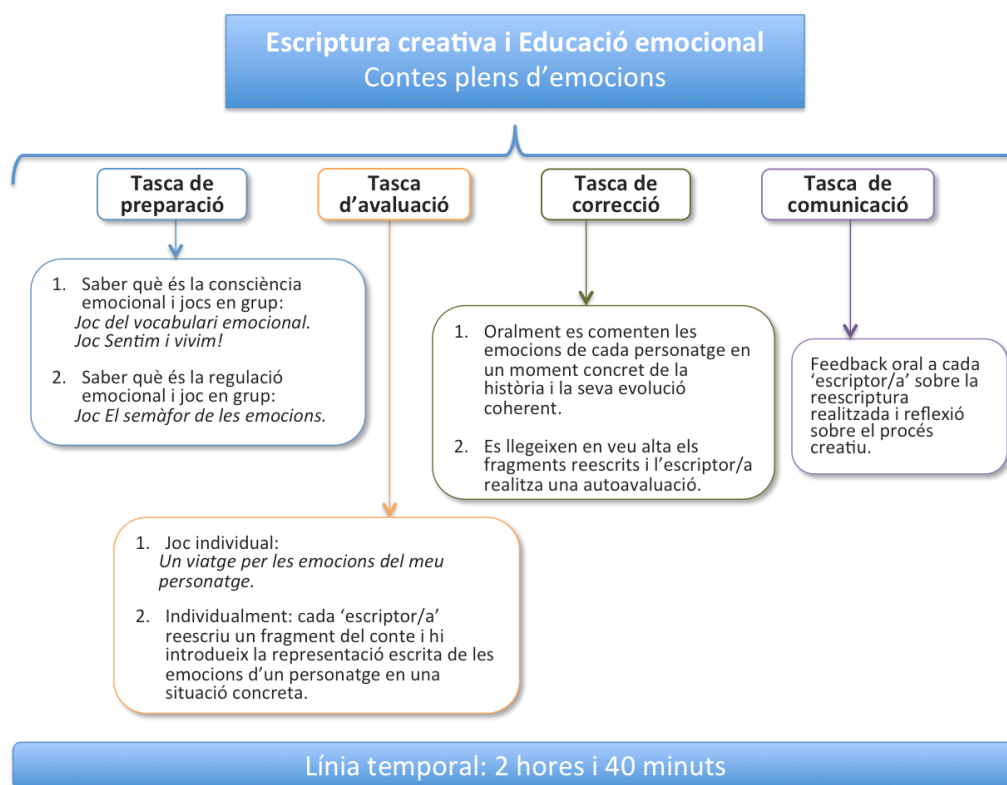


Figura 6. Disseny de les sessions: Pràctica d'avaluació i de desenvolupament de les competències emocionals i la creativitat.

La tasca de preparació va necessitar bona part del temps del taller. Les activitats planificades van donar molt de sí i els infants van gaudir fent preguntes i traient conclusions. En algun moment, però, vaig haver d'escurçar la durada dels jocs per preservar el temps de la

tasca d'avaluació. Tot i així, el temps de la tasca de correcció va ser insuficient. Només 3 nens van poder compartir el conte reescrit, per tant, només ells van poder tenir un feedback directe del seu producte acabat. La resta de nens també van rebre un feedback, però parcial, que els hi donava durant els moments de reflexió de les activitats i mentre escrivien.

Planificada per al final de la sessió, l'autoavaluació oral va quedar pendent. Tenia com a objectiu conèixer les sensacions dels infants durant la tasca de la reescriptura ("fluir", intuïció i capacitat de risc) i reflexionar-hi en grup. Però no hi va haver temps. Tanmateix, que fos oral responia a la previsió de que hi hauria poc temps per a realitzar-la. Hauria estat més adequada una rúbrica d'autoavaluació escrita i que els participants l'haguessin fet pausadament. Aquesta rúbrica hauria de donar compte dels índexs d'avaluació individuals, com el "fluir", la intuïció i la capacitat de risc, així com sobre l'aprenentatge de les competències emocionals. En aquest sentit, la investigació no és reeixida a l'hora de donar compte sobre els conceptes desenvolupats al marc teòric.

Per a futures experiències, he desenvolupat una primera proposta de rúbrica d'autoavaluació, que podria orientar-se de la manera següent:

RÚBRICA D'AUTOAVALUACIÓ – Taller d'Educació emocional i Escriitura creativa: contes plens d'emocions									
Activitat: Reescriure un conte expressant les emocions dels personatges en una situació concreta.									
Nom:									
Críteris d'autoavaluació de la <i>satisfacció vital</i> :	Molt bé 🍌😊			Només una mica bé 🙄👉			Malament 🙄😞		
1. Durant l'exercici creatiu de la reescriptura m'he sentit...									
Críteris d'autoavaluació de l'ésser creatiu:	He fluït de felicitat			He usat la intuïció creativa			He usat idees arriscades		
	🍌😊	🙄👉	🙄😞	🍌😊	🙄👉	🙄😞	🍌😊	🙄👉	🙄😞
2. Durant el joc creatiu <i>El viatge per les emocions del personatge: Què sent?...</i>									
3. Durant el joc creatiu <i>El viatge per les emocions del personatge: Què fa el personatge per canviar d'emoció?...</i>									
4. Durant la tasca de reescriptura del fragment del conte...									
5. Durant la tasca d'aprofitament per millorar la reescriptura del fragment del conte...									

Figura 7. Disseny de rúbrica d'autoavaluació.

Pel que fa al disseny de la pràctica d'avaluació (fig. 6), vaig deixar-ne fora la tasca d'aprofitament. Sabia que no hi havia prou temps per encabir-la. L'aprofitament té la finalitat de permetre millorar la tasca d'avaluació a partir del feedback rebut amb una autoavaluació, co-avaluació i comunicació per part del docent. És conseqüència de la constatació d'uns resultats que proporciona l'avaluació realitzada. Un moment en què els aprenents poden emetre un judici de valor sobre el seu propi aprenentatge i el del grup, identificar les seves necessitats d'aprenentatge més persistents i les oportunitats per a donar-hi resposta, decidir insistir en els objectius d'aprenentatge, utilitzar de manera autònoma el coneixement i les habilitats aconseguides en nous i variats contextos, més enllà de la present avaluació, i prendre consciència de la contribució de la pràctica d'avaluació per aprendre a aprendre. (Coll, Mauri i Rochera, 2012)

Perquè poguessin realitzar l'aprofitament, vaig oferir als participants del taller seguir en contacte via e-mail. Podrien enviar-me les reescriptures que anessin fent i els hi retornaria amb els meus comentaris. Però amb les vacances d'estiu a tocar, imagino que cap d'ells/elles va seguir amb la revisió del conte. Era una tasca de caràcter voluntari.

Dit això, una proposta de pràctica d'avaluació per a un taller d'educació emocional i escriptura creativa que comptés amb la totalitat de les tasques, la d'aprofitament inclosa, hauria de durar 4 hores aproximadament. El disseny seria el següent:

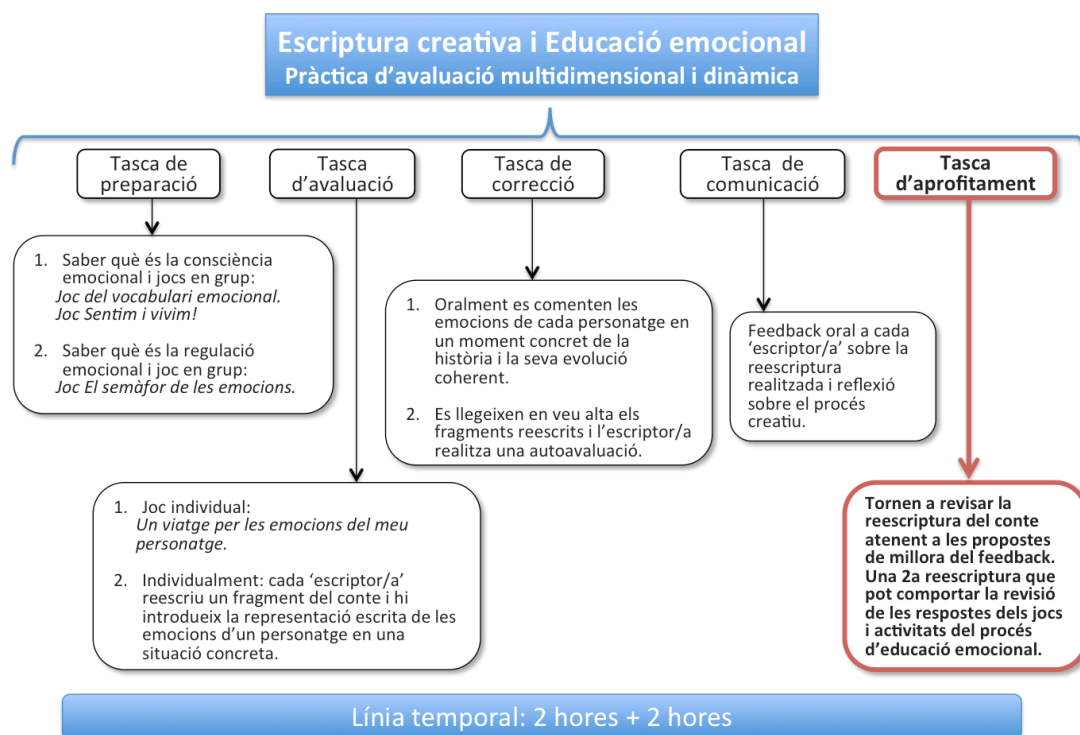


Figura 8. Proposta de pràctica d'avaluació completa de desenvolupament de les competències emocionals i la creativitat.

Pel que fa a les conclusions de la meua indagació, una de les principals indagació és que la durada, de poc menys de 3 hores, és insuficient per a poder aplicar instruments d'avaluació i mesurar l'aprenentatge. Tanmateix, l'observació sobre el desenvolupament dels jocs i la participació activa dels infants assenyalen que la vinculació entre educació emocional i creativitat interessa als infants, probablement, perquè l'hi troben un sentit a aquest aprenentatge.

Constato, també, i em crida l'atenció, que infants lectors als quals també agrada escriure, com aquests finalistes i guanyadors d'un premi de narrativa, no tinguin consciència que la lectura de ficció els atrapa per la connexió emocional que estableixen amb els personatges i les històries. Viuen el vincle, però no en són conscients. Entenc que per això, quan escriuen tampoc són conscients que cal que relatin, expressin, representin les emocions en els textos perquè els lectors s'hi puguin identificar i connectar emocionalment. Em sorprèn i alhora no em sorprèn, perquè és evident, com ells mateixos em van dir, que ningú no els havia explicat aquesta fase del procés narratiu de l'escriptura. Però, més enllà d'aquest cas en particular, sospito que l'analfabetisme emocional imperant, que ens inhabilita per a una bona comunicació en moltes circumstàncies de la vida quotidiana, n'abasta també l'expressió escrita. Si en tants moments crucials i no tan crucials de la vida de les persones, es desconeix com elaborar una resposta emocional adequada, o senzillament no s'hi dona valor, com no ha de succeir quelcom semblant en un exercici de pràctica narrativa, a l'aula? De fet, l'absència d'expressió narrativa de les emocions bé podria ser el mirall d'aquest analfabetisme emocional. Les emocions hi són, però, socialment, encara hi manca consciència de la seva importància, de que cal cuidar-les i expressar-les adequadament.

Cap dels nens i nenes participants del taller ha rebut educació emocional a l'escola de manera constant. Només tres nenes de 3r i 4r de primària diuen dedicar una hora al mes al seu aprenentatge. I vista la participació activa i entusiasta dels participants en les dinàmiques del taller per a l'aprenentatge de les competències emocionals, em pregunto, com ja faig a les primeres pàgines d'aquest treball final de postgrau, per què el sistema educatiu segueix ignorant els aprenentatges que interessen als infants i als joves? L'aprenentatge en la gestió emocional és vital en aquestes edats, i quan s'inicien en el seu coneixement els alumnes de primària i secundària saben copsar-ne la importància a les seves vides.

Així, la conclusió potser més reveladora del meu procés d'indagació sigui, des d'una perspectiva artística, aquesta relació entre analfabetisme emocional i absència d'una narrativa

de les emocions. A partir, d'aquesta evidència, se m'acudeixen maneres de començar a introduir a l'aula la pràctica d'avaluació que he usat en aquest treball. Ara bé, he dissenyat una proposta nova que s'adapti a les meves classes de Llengua catalana i Literatura, a l'ESO. Es tracta d'un disseny que podria desenvolupar-se en una línia temporal de 5 hores, que correspondria a una setmana i mitja del calendari de treball a l'institut.

Aquest disseny, vindria a establir un mètode de treball que es repetiria regularment a l'aula, bo i sistematitzant una dinàmica d'aprenentatge i ensenyament al llarg del curs de les competències d'expressió i comprensió escrita, aprendre a aprendre, competències emocionals, creativitat i pensament crític. Així com, els continguts curriculars en matèria de llengua. Aquesta és la nova proposta que adapta el taller a una pràctica d'avaluació multidimensional i dinàmica, aplicable a l'ESO:

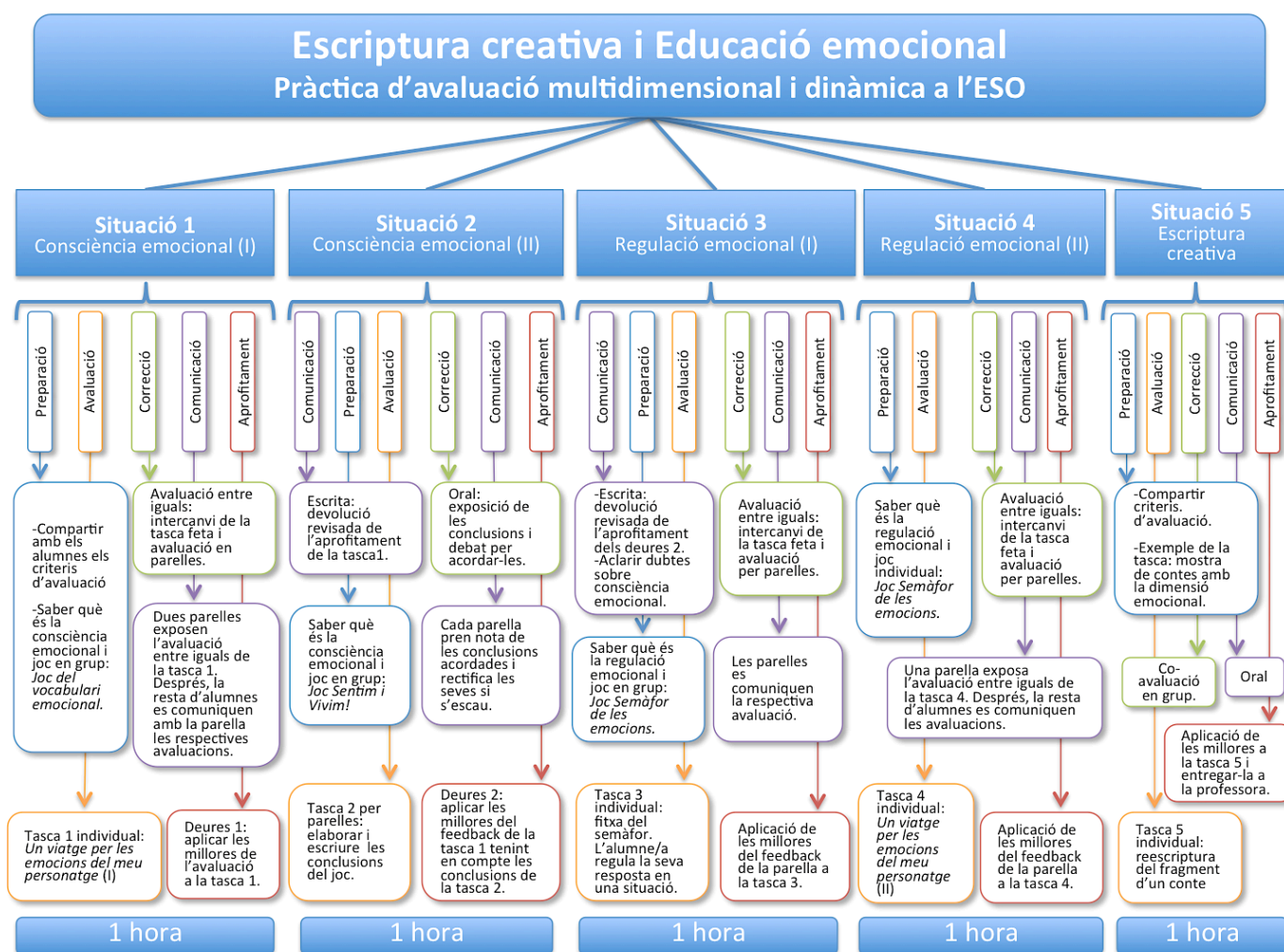


Figura 9: Disseny pràctica d'avaluació completa d'educació emocional i escriptura creativa a l'ESO.

Per finalitzar, només afegir que sento que la indagació que he dut a terme en aquest treball final del postgrau d'Educació emocional i Benestar és un primer pas important per a seguir explorant rutes d'aprenentatge mitjançant i per a la creativitat. L'aprenentatge de la llengua i la literatura catalanes és per a mi una vocació que m'inspira a buscar maneres emocionants i creatives d'ensenyar-ho. Em mou el convenciment de que el domini de la llengua és una font de benestar. Les persones també som i sentim en base a les creences que elaborem des del llenguatge. Pensem per les paraules que sabem, pel discurs que podem elaborar, pel relat que ens podem explicar. La realitat és complexa i l'ésser humà molt més. Quanta més llengua sapiguem millor podrem desentrellar la realitat i contar-nos-la per comprendre-la i sobreviure-hi.

Per a mi, l'aprenentatge i l'ensenyament de la llengua i de la creativitat són camins de joia pels quals transito, bo i vivint amb plenitud la *satisfacció vital*, de Proctor, Linley i Maltby, noció que he descobert amb l'estudi d'aquest treball, i amb la qual tant m'identifico. Ara, hi afegeixo un altre camí: el de l'aprenentatge i l'ensenyament de l'educació emocional i el benestar. No vull renunciar a cap dels tres sinó fer camí pels tres alhora. Perquè no els sento per separat sinó que els visc com un del sol, com el clar exponent d'un benestar singular, el més subjectiu possible: el benestar subjectiu de la meua vocació profunda i plena de sentit.

BIBLIOGRAFIA

- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Burset, S. (2013). Interdisciplinariedad y creatividad: la hibridación de ámbitos en el pensamiento artístico. En J. Gustems. (Ed.), *Creatividad y educación musical: actuaciones y contextos* (pp. 80-87). Barcelona, España: DINSIC Publicacions Musicals.
- Coll, C., Mauri, T. i Rochera, M^a J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista Profesorado*, vol. 16, nº1.
- Colomina, R. i Rochera, M^a J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de pedagogía*, nº318.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Implications of a systems perspective for the study of creativity*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Egan, K. (1992). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Gustems, J. (2013). *Arte y Bienestar. Investigación aplicada*. Barcelona, España: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Gustems, J. (2013). *Creatividad y educación musical: actualizaciones y contextos*. Barcelona, España: DINSIC Publicacions Musicals.
- Hernández, F. (2004). (Entrevista) La incertidumbre excita la curiosidad. *Cuadernos de pedagogía*, 340, 46-51.
- Janer Manila, G. (1995). *Literatura infantil i experiència cognitiva*. Barcelona, Espanya: Editorial Pirene.
- Janer Manila, G. (1986). *Pedagogia de la imaginació poètica*. Barcelona, Espanya: Editorial Alta Fulla.
- Kohan Tolmach, S. (2013). *La escritura terapéutica. Claves para escribir la vida y la creación literaria*. Barcelona, España: Alba Editorial.
- Marina, J. A. (2007). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona, España: Anagrama.
- Mora, F. (2013) *Neuroeducación*. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Renom Plana, A. (2012). *Educación emocional. Programa para Educación primaria (6 – 12 años)*. Madrid: WoltersKluwer España.
- Robinson, K. (2012). *Busca tu elemento*. Barcelona, España: Ediciones Urano.
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- Runco, M. A. (2010). Parsimonious creativity and its measurement, In Villalba, E. (Ed.) (2009) *Measuring Creativity: the book*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm 393-405.
- Tuffanelli, L. (2010). *Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* Madrid, España: Narcea.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona, España: Editorial Graó.